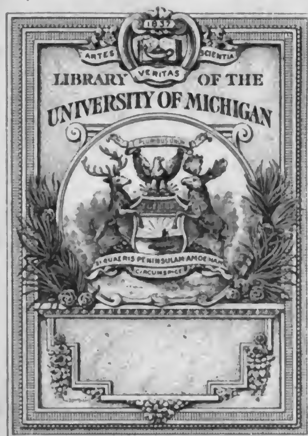
Pädagogische Studien


1837
ARTES
SCIENTIA
VERITAS
LIBRARY
OF THE
UNIVERSITY OF MICHIGAN

Pädagogische Studien.

Neue Folge.

Gegründet
von
Professor **Dr. W. Rein.**

XXI. Jahrgang.

Herausgegeben
von
Dr. M. Schilling.

Dresden.
Verlag von Bleyl & Kaemmerer (O. Schambach).
1900.

Inhaltsverzeichnis

des

XXI. Jahrganges (1900).

A. Abhandlungen.

B. Mitteilungen.

C. Beurteilungen.

1. **Dr. O. Gramzow**, Fr. Ed. Benekes Leben und Philosophie. S. 76.
2. **G. Voigt**, Christentum und Bildung. (H. Grabs.) S. 76.
3. **E. Stutzer**, Deutsche Sozialgeschichte. (Dr. Schilling.) S. 76—78.
4. **W. Heinze**, Die Geschichte für Lehrerseminare. (Dr. Franke.) S. 78.
5. **Dr. H. Saure**, Tableau chronologique de la littérature française. S. 78—79.
6. **Dr. M. Hartmann**. Die Anschauung im neusprachlichen Unterricht. S. 79.
7. **Dr. P. Lange**, Beobachtungen und Erfahrungen etc. im französischen Unterricht. S. 79—80.
8. **Valérie — E. Ebray**, Livre de lecture. (Dr. Joh. Hertel.) S. 80.
9. **Dr. E. Thrändorf-Meltzer**, Der Religionsunterricht auf der Unterstufe.
10. **Dieselben**. Der Religionsunterricht auf der Mittelstufe. 1. Heft. (Dr. O. Clemen.) S. 157—158.
11. **Dr R. Staude**, Präparationen zu den biblischen Geschichten. 1. Teil Altes Testament. (A. Rude.) S. 158—159.
12. **O. Foltz**, Anleitung zur Behandlung deutscher Gedichte auf der Oberstufe. 1. Teil. (Dr. Hözel.) S. 159—160; S. 207.
13. **Herberger** und **Döring**, Theorie und Praxis der Aufsatzübungen im 5. und 6. Schuljahr. (Vetter.) S. 207—208.
14. **Fuss**, Der Unterricht im 1. Schuljahr. (A. Rude.) S. 208.
15. **Ufer**, Vorschule der Pädagogik Herbarts. S. 208—209.
16. **Dr. R. Staude - Göpfert**, Präparationen zur deutschen Geschichte. V. Teil. (Dr. Schilling.) S. 209—210.
17. **Dr. A. Reum**, Französisches Uebungsbuch für die Vorstufe.
18. **K. Heine**, Einführung in die französische Konversation auf Grund der Anschauung. (Dr. K. Meier.) S. 210—212.
19. **A. Good**, La Science amusante.
20. **D'Hérisson**, Journal d'un officier d'ordonnance.
21. **Derselbe**, Guerre de 1870 71.
22. **H. Malot**, Sans famille. (Dr. Joh. Hertel.) S. 213—214.
23. **Dr. O. Schmeil**, Lehrbuch der Zoologie.
24. **H. Peters**, Bilder aus der Mineralogie und Geologie.
25. **Fr. Baade**, Naturgeschichte. 1. Teil.
26. **Dr. E. Dennert**, Das chemische Praktikum.
27. **R. Kübler** und **H. Mohs**, Merkbuch für Physik und Chemie. (Dr. Schmidt.) S. 214—217.
28. **Bussler**, Die Grundzüge der Geographie.
29. **A. Tromnau**, Kulturgeographie des Deutschen Reiches.
30. **Derselbe**, Lehrbuch der Schulgeographie. 2. Teil.
31. **Meyers Hand-Atlas**, Zweite Auflage. (Dr. Zemmrich). S. 217—219.
32. **Jul. Tischendorf**, Präparationen für den geographischen Unterricht an Volksschulen. 4. Teil. (H. Grabs.) S. 219—220.
33. **Eckert**, Der erziehende Religionsunterricht in Schule und Kirche. (A. Rude.) S. 300—302.
34. **Dr. C. Franke**, Die Brüder Grimm. (Dr. Joh. Hertel.) S. 302—303.
35. **Fr. Nik. Finck**, Der deutsche Sprachbau als Abdruck deutscher Weltanschauung.
36. **A. Otto**, Bilder aus der neueren Litteratur für die deutsche Lehrerwelt.
37. **K. Muthesius**, Kindheit und Volkstum. (Dr. C. Franke.) S. 303—304.
38. **Rzesnitzek**, Kurzer Wegweiser für den Unterricht in unseren Volksschulen.
39. **Henninger**, Die Verbindung der Lehrfächer in der einklassigen Volksschule.
40. **Kooistra**, Sittliche Erziehung.
41. **Lüer**, Die Volksschul-Erziehuug im Zeitalter der Sozialreform..
42. **Magnus**, Albert Hechtenberg. (A. Rude.) S. 355—357.
43. **A. Fuchs**, Schwachsinnige Kinder, ihre sittliche und intellektuelle Rettung. (R. Weiss.) S. 357—359.
44. **Th. Hardeland**, Die katechetische Behandlung des kleinen Katechismus.



A. Abhandlungen.

I.

Über die Grundlagen des Rechtschreibunterrichts.

Einige psychologisch-physiologische Untersuchungen

von Marx Lobsien. Kiel.

Einleitung.

Als mir vor reichlich Jahresfrist die Arbeit Lay's über die Grundlagen des Rechtschreibunterrichts zu Gesicht kam, hatte ich mich schon längere Zeit, teils veranlasst durch die Studien Strickers [1]), teils durch den „Wirrwarr der Meinungen“ auf diesem Gebiete, mit derselben Angelegenheit je und je beschäftigt. Ich war der Überzeugung, dass, wenn die mehr oder minder vulgäre Erfahrung zu so widersprechenden Resultaten gelangt, wie die Geschichte des Rechtschreibunterrichts bezeugt, nur das Experiment aushelfen kann. Das Werk Lay's bildet, wie man rückhaltlos anerkenneu muss, einen Markstein in der Methode des Rechtschreibunterrichts und Ufer hat gewiss recht, wenn er in seiner Besprechung desselben sagt [2]), dass dem Verfasser ein dauernder Platz in der Geschichte der Methodik des Rechtschreibunterrichts eingeräumt werden müsse. Dieses Lob gebührt der Arbeit nicht zunächst um ihrer selbst, als vielmehr um des Gesichtspunktes, um des Prinzips willen, das sie aufstellt: das psychologische Experiment wird zur Entscheidung angerufen. — Meine Untersuchung über diesen Gegenstand empfing einen neuen Antrieb durch die Abhandlung Cohns in der Zeitschrift für Psychologie und Physiologie der Sinnesorgane über das visuelle und akustisch-motorische Gedächtnis. [3]) Wenn ich

[1]) Studien über die Sprachvorstellungen. Wien 1880.
[2]) Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik 1898. S. 478.
[3]) Experimentelle Untersuchung über das Zusammenwirken des akt. mot. und des vis. Ged. Bd. 17.

nachstehend die Resultate derselben veröffentliche, so geschieht das teils, weil ich an den Lay'schen Experimenten nicht unwesentliche Ausstellungen machen muss, teils, weil eine Bestätigung derselben nur willkommen sein kann.

1. Über Wesen und Umfang des psychologischen Experiments für die Pädagogik.

Bevor ich an die speziellen Ausführungen gehe, möchte ich einige Bemerkungen über Wesen und Geltungsbereich des psychologischen Experiments machen. Es begegnet demselben nicht nur von Seiten des pädagogischen Banausentums, sondern auch von ernsten Denkern Bedenken, sodass einige Zeilen zur Klarstellung nicht unerwünscht sein möchten.

Das Experiment ist eine besondere Form der allgemeinen Methode jedes wissenschaftlichen Studiums, der erfahrungsmässigen Beobachtung. Es ist eine Methode, deren Aufgabe die Analyse der einfachen psychischen Vorgänge ist.[1]) Da die Anwendung der experimentellen Methode in der Psychologie, namentlich der Psychologie der Sinnesorgane und des Nervensystems, aus geübten Verfahrungsweisen in der Physiologie hervorgegangen ist, so pflegt man die experimentelle auch wohl als physiologische Psychologie zu bezeichnen, und den Darstellungen der letzteren werden dann in der Regel auch noch diejenigen physiologischen Hilfskenntnisse aus der Physiologie des Nervensystems und der Sinnesorgane zugewiesen, die zwar an sich nur der Physiologie angehören, dabei aber doch eine Behandlung wünschenswert machen, die dem physiologischen Interesse besonders Rechnung trägt.[2]) Das Wesen des Experiments besteht in der willkürlichen, und, sobald es sich um die Gewinnung gesetzlicher Beziehungen zwischen den Ursachen und ihren Wirkungen handelt, in der quantitativ bestimmbaren Veränderung der Bedingungen des Geschehens. Mit einiger Sicherheit können zwar nur die physischen Bedingungen der inneren Vorgänge willkürlich verändert werden. Aber die Veränderung, die durch Variation einer Bedingung gesetzt wird, ist überall nicht bloss von der Natur der Bedingung, sondern auch von der des Bedingten abhängig. Die Veränderungen im innern Geschehen, die man durch den Wechsel der äusseren Einflüsse, von denen es abhängt, herbeiführt, werden also eben damit auch über das innere Geschehen selbst Aufschlüsse enthalten. In diesem Sinne ist jedes psychophysische auch ein psychologisches Experiment zu nennen. Indem nun das psychologische Experiment äussere Bedingungen herstellt, welche dahin abzielen, in einem gegebenen Augenblick ein bestimmtes psychisches Geschehen herbeizu-

[1]) Wundt: Grundzüge der physiologischen Psychologie II. S. 28.
[2]) Ebd. S. 29, Anmerkung.

führen, und indem es die sonstigen Umstände so zu beherrschen gestattet, dass auch der dieses Geschehen begleitende Zustand des Bewusstseins annähernd derselbe ist, liegt die Hauptbedeutung der experimentellen Methode hier nicht bloss darin, dass sie ähnlich wie auf physischem Gebiete, die Bedingungen der Beobachtung willkürlich variierbar macht, sondern wesentlich noch darin, dass durch sie eine exakte Beobachtung zustande kommt, deren Ergebnisse dann auch für solche seelischen Erscheinungen, die ihrer Natur nach eine direkte experimentelle Beeinflussung nicht gestatten, fruchtbar sind.[1]) Das Experiment macht erst wirkliche Selbstbeobachtung möglich. Der einzige Umstand, durch den es aus dem Rahmen des Naturgegebenen heraustritt, ist die Willkür, welche waltet. Der Experimentator variiert nach seinem Ermessen die Bedingungen. Das in das natürliche Geschehen restlos aufgehende Resultat berechtigt ihn, auch die Bedingungen für übereinstimmend zu erklären. Entfernt sich aber mit der Abstraktheit psychischer Vorgänge ihre Intimität zu den physiologischen, so wird sich umgekehrt proportional dieser Entfernung die Genauigkeit nicht nur, sondern auch die Möglichkeit experimenteller Massverhältnisse gestalten.[2]) Das Experiment hat es eben nur mit einfachen psychischen Vorgängen zu thun.

Nun kann man sich aber über Wesen und Gebiet der experimentellen Psychologie einig, kann vollkommen damit einverstanden sein — und doch den Wert derselben für die Pädagogik bestreiten, ja dieselbe als für den Erzieher verderblich ansehen. Hält doch Professor Münsterberg[3]) es für höchste Zeit, dass endlich einmal eine Warnung ergehe nicht nur an diejenigen Lehrer, welche glauben, dass die experimentelle Psychologie das Heilmittel für alle pädagogischen Schwächen ist, sondern auch an solche, welche irgend eine pädagogische Hilfe von ihr erwarten. Von Seiten der Lehrer ist ihm ein ebenso grosser pädagogischer Fehler, experimentelle Psychologie zu treiben, als der Glaube an die Messbarkeit psychischen Geschehens von Seiten der Psychologen ein psychologischer Fehler ist. Beides ist grundfalsch. Den Lehrern sollte gesagt werden, dass die Psychologie ihnen nicht helfen kann. Ja, die Lehrer sollten davor gewarnt werden, zu glauben, dass die experimentelle Psychologie ihnen helfen kann. Keine psychische Thatsache ist je gemessen worden oder wird je gemessen werden. Später heisst es, das Gesagte sei nicht als ein Angriff auf die experimentelle Psychologie als solche anzusehen, sondern als ein Angriff auf den Missbrauch derselben.[4])

[1]) Wundt: Ebd. I. S. 4f.

[2]) Lobsien: Die mechanische Leseschwierigkeit der Schriftzeichen. Pädagogisches Magazin 1898. S. 36 f.

[3]) Psychologische und pädagogische Aufsätze in Atlantic Monthly und The Educational Review. (The Atl. Monthly 1898, February; the Educ. Review 1898, September. D. R.)

[4]) Vergl. Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik 1899. S. 132 f.

Man muss diese Stellungnahme Münsterbergs wohl von seinem philosophischen Standpunkte aus begreifen — im übrigen kann ich aber trotz der Einschränkung in seinen Ausführungen nichts anderes erblicken, als einen thatsächlichen Angriff auf die gesamte experimentale Psychologie, wenigstens die gegenwärtige, sofern sie sich anmasst, der pädagogischen Theorie und Praxis irgend welche Förderung anzubieten. Doch, es sollte hier nur ausgesprochen werden, dass nicht nur der pädagogische Handwerker, sondern auch ernste Vertreter der Wissenschaft die Anwendung der experimentellen Psychologie auf die pädagogische Kunst für unmöglich und thöricht halten. Der Lehrer mag sich mit dem Narrenkram privatim beschäftigen, wenn er Lust hat, aber er schliesse um Gotteswillen die Thür seines Studierzimmers sorgfältig hinter sich zu, bevor er die Schulstube betritt.

Wie soll man sich dazu stellen?

Einige Bemerkungen mögen genügen. Auch in der vollen Absage steckt noch ein Kern, der wenigstens nicht ganz zu verachten ist. Die experimentelle Psychologie hat ihr Leben empfangen von dem gewaltigen Aufschwung, den in den letzten Jahren die Physiologie genommen hat. Ernste Physiologen konnten der Psychologie nicht entraten, und langsam brach auch bei den Psychologen die Erkenntnis sich Bahn, dass ihnen von der Physiologie aus wertvolle Hülfen und neue Anregung geboten werde, die thöricht wäre von der Hand zu weisen. Nun zeigt allerdings die Physiologie, die uns hier angeht, fast von Jahrzehnt zu Jahrzehnt ein anderes Gesicht, wichtige umgestaltende Entdeckungen drängten eine die andere, und nur einige Grundzüge waren dem Wechsel nicht unterworfen. Dem gegenüber steht die ernste pädagogische Kunst, die in ihrem streng konservativen Charakter nicht für den Augenblick, nicht für eine kurzlebige physiologisch-psychologische Theorie, sondern für die Ewigkeit schafft. In der That, es scheint Leichtsinn und Vermessenheit, der neuen Psychologie sich in die Arme zu werfen, nicht nur dem verantwortungsvollen Ziele gegenüber, sondern auch weil man bewährten Führern vergangener Tage, die ein sicheres Fundament geschaffen haben, die Hand vertrauensvoll reichen darf. Aber weiteres als eine Mahnung zur Vorsicht kann ich den entgegenstehenden Behauptungen nicht entnehmen.

Wozu überhaupt diese Übertreibung! Sind denn gar keine gesicherten Ergebnisse der experimentellen Psychologie vorhanden? Wer wollte im Ernste daran zweifeln, nicht nur einige, sondern viele und grosse. Die experimentelle Psychologie ist eine ernste Wissenschaft, die immer weiteren und grösseren Zielen zustrebt. Aber wie steht es um die Anwendung dieser gesicherten Resultate für die pädagogische Psychologie und die pädagogische Kunst? Es ist heute feststehende

Thatsache, dass die Erziehungskunst auf der Psychologie sich aufbaut, dass sie die grossen epochemachenden Umgestaltungen auf pädagogischem Gebiete veranlasst hat. Sie hat auch jetzt die ernste Pflicht, sich der experimentellen Psychologie prüfend zu nähern. Aber sie darf sich nicht kopfüber in den Strudel der hypothetischen Meinungen stürzen, sondern muss besonnen ausscheiden, was gesicherte Thatsachen und was ihr dienlich ist. Sie will und kann nicht rütteln an den bewährten Fundamenten des Erziehungsgeschäftes. Das Experiment ist nur eine Methode, es will Kleinarbeit verrichten. Es soll auf pädagogischem Gebiete zunächst Bewährtes bestätigen, dann ausgestalten und vertiefen. Ja, ich gehe noch weiter: Die pädagogische Psychologie soll zunächst nichts anderes als die wesentlichen Grundzüge des Experiments, die Methode aus der physiologischen Psychologie entnehmen. Diese wird andere Formen annehmen müssen entsprechend dem neuen Anwendungsgebiete, denn darüber darf man sich keinen Augenblick täuschen: Die experimentelle pädagogische Psychologie ist nicht zunächst physiologische Psychologie, sie hat wesentlich andere Aufgaben zu erfüllen. Die erstere entnimmt der anderen die für sie verwertbaren feststehenden Resultate und die nachhaltige Überzeugung von dem Werte und der Ausführbarkeit des Experiments; sie gewinnt ferner die Erkenntnis, wie mit peinlichster Gewissenhaftigkeit und Sorgfalt, mit objektivem Sinne und Geduld gearbeitet werden muss — dass Experimentieren nicht jedermanns Sache ist. — Im übrigen müssen experimentelle Arbeiten auf dem Gebiete der pädagogischen Psychologie sich selbst vertreten — und wir haben bedeutsame, wenn auch noch spärliche Anfänge. Ich erinnere an die „Sammlung von Abhandlungen aus dem Gebiete der pädagogischen Psychologie und Physiologie", herausgegeben von Schiller und Ziehen, die es sich zur Aufgabe gemacht haben, die heute noch klaffende Lücke zwischen der neueren Psychologie und Anwendung ihrer gesicherten Ergebnisse auf die pädagogische Thätigkeit auszufüllen; ich erinnere ferner an die fleissigen Untersuchungen über die geistige Ermüdung und anderes. Viel Spreu, viel Irrtum wirds ferner noch geben — sei es drum! Noch nie ist eine Wahrheit vom Himmel gefallen;[1]) ernstes Streben wird keiner leugnen dürfen — und einer unserer grössten Denker hält das Suchen nach der Wahrheit für weit herrlicher — als ihren Besitz.

2. Allgemeine Schwierigkeiten, die dem vorliegenden Experimente begegnen.

1. Das Prinzip des Anschauens im Unterricht wird allgemein anerkannt, aber das Anschauen wird im einzelnen noch nicht tief genug gefasst: das Prinzip der Anschauung ist auf Grund der phy-

[1]) **Grimm**: Über den Ursprung der Sprache. Sitzungsbericht der Königlichen Akademie der Wissenschaften zu Berlin, 1851. S. 18.

siologischen Psychologie noch zu vertiefen, sagt Lay mit vollem Recht.[1]) Für das unterrichtliche Veranschaulichen kommen selbstverständlich alle Sinne in Betracht; für die vorliegenden Untersuchungen aber kommen Gesicht, Gehör und bestimmte Bewegungsempfindungen ausschliesslich in Frage. Wenden wir uns einen Moment zu dem persönlichen Verhalten des Einzelnen bei dem Niederschreiben, wie es erfahrungsgemäss vorliegt. Dieser schreibt, indem er zugleich laut oder leise spricht, namentlich, wenn er besonders interessiert ist, er reproduziert also das in den Sprachorganen schlummernde Initialgefühl[2]) hell und deutlich und zugleich die Gehörsvorstellungen. Bei jenem überwiegen die sichtbaren Laut- und Wortbilder. Endlich ist auch der Fall nicht undenkbar, dass die Bewegungsempfindung prävaliert. Diese verschiedenen Fälle werden sich selbstredend empirisch nicht so reinlich herstellen lassen, wie sie hier genannt sind, sondern mancherlei Kombinationen unter ihnen werden Abweichungen bieten. Wer nun vorwiegend durch die Gehörsvorstellung die Bewegungsempfindungen auslöst, der wird in jenen Fällen, da die allgemeine Regel des Rechtschreibunterrichts: Schreibe, wie du richtig sprichst, keine Geltung hat, offenbar grössere Schwierigkeiten zu überwinden haben als jener, der vorwiegend auf den durch das Auge vermittelten Reiz reagiert. Es ist also ersichtlich, dass es um das Veranschaulichen im Rechtschreibunterrichte keineswegs einfach bestellt ist, es zeigen sich ausgeprägte individuelle Besonderheiten, und was für den einen ein Veranschaulichen bedeutet, ist es noch keineswegs für den andern.[3]) Wie es nicht zwei Gesichter giebt, die einander vollkommen gleichen, so auch nicht zwei Menschen, die vollkommen gleich perzipieren, selbst unter äusserlich gleich scheinenden Lebensbedingungen. Zwar hängt viel von der Natur des zu veranschaulichenden Gegenstandes ab, welche Sinnesperzeption vermittelt werden muss; es giebt solche, die ausschliesslich das Gehör in Anspruch nehmen, andere, die sich vorwiegend an das Gesicht wenden, die meisten aber wenden sich an mehrere Sinnesgebiete zugleich, und nicht immer ist deutlich, welches für den Perzeptionsprozess besonders in Frage kommt. Aber nicht minder spielt die verschiedene leibliche Organisation eine wichtige Rolle. Dieser Schüler ist organisch besonders disponiert durch das Auge, jener durch das Ohr scharf zu perzipieren. Am deutlichsten offenbart sich das dort, wo es sich um feinere Unterschiede im Beobachten handelt; hier hat mancher der grossen Masse etwas voraus, das auch nicht durch die fleissigste Uebung eingeholt werden kann. Diese organischen Dispositionen sind

---

[1]) a. a. O. S. 150.

[2]) Sprachbewegungsempfindungen, besonders in der Zunge, die auch bei stillem Denken beobachtet werden. Vergl. übrigens Stricker, a. a. O., S. 70 f.

[3]) Vergl. übrigens Cohn, a. a. O., Einleitung.

teils ererbt, teils in bestimmten Lebensstellungen erworben.[1]) Die organische Geneigtheit aber für dieses oder jenes Perzeptionsgebiet veranlasst wieder eine psychologische Eigenart: Gewisse Vorstellungsgruppen, die auf den bestimmten Perzeptionen sich aufbauen, stehen im Vordergrunde des Interesses, zwingen neu eintretende, sich ihnen einzufügen, unterzuordnen, geben ihnen eine bestimmte Färbung. — Ausserdem muss man aber gestehen, dass es Perzeptionsweisen giebt, für die weder die objektive Natur der Dinge, noch organische Disposition allein verantwortlich gemacht werden können.

2. Die schriftliche Gedankenmitteilung ist eine Tochter der mündlichen nach Ausweis der Geschichte des Schrifttums und der Erfahrung, die wir täglich Gelegenheit haben am Kinde zu machen. In gleichem Masse, wie das Bedürfnis der schriftlichen Gedankenmitteilung wächst, wird die Erde dem Menschen kleiner, muss sie sich gefallen lassen, von dem kleinen Gotte der Welt mit einem Gedankennetz nach allen Richtungen der Windrose umsponnen zu werden. Sie macht sich überall als Notbehelf geltend, wo die räumliche Entfernung die unmittelbare Aussprache unmöglich macht. Wie es nun im praktischen Interesse des Sprechenden liegt — wenn er nicht seine Gedanken verbergen muss — sich so auszudrücken, dass der Angeredete an den gehörten Laut aus seinem Inneren die Vorstellungen heftet, die den seinen kongruent sind, d. h. deutlich, klar und richtig, so muss auch die schriftliche Fixierung des Gedankens, des Wortes richtig, nämlich dem Laute der Aussprache entsprechend sein. Die Richtigschreibung steht so sehr im Dienste der Lautsprache, dass es fast ein Unding scheint, sie von dieser getrennt nach historischen oder logischen Gesichtspunkten festzulegen oder vielmehr zu konstruieren. Die Rechtschreibung hat es mit dem Laut, dem Worte, der Silbe zu thun und muss diese der oben angemerkten allgemeinen Regel entsprechend gestalten. Wenn diese Regel konsequent zur Anwendung gebracht würde, oder gebracht werden könnte, dann wäre unter der Voraussetzung richtigen Sprechens jedes übrige Regelwerk entbehrlich und das Ohr ausgesprochener Führer des Richtigschreibens. Aber das ist nicht so.

Helmholtz hat in seinem bekannten, ausserordentlich geistvollen und anschaulichen Werke auf Grund eingehender Versuche mit einem sehr komplizierten Apparate nachgewiesen, dass der Laut keineswegs ein einfaches Klanggebilde ist, dass er sich vielmehr aus zahlreichen Tönen, Ober- und Untertönen zusammensetzt.[2]) Man vergleiche

[1]) Ich betone hier ausdrücklich, dass nicht von pathologischen Zuständen geredet wird, sondern nur von individuellen Unterschieden innerhalb der gesunden Organisation.

[2]) Die Lehre von den Tonempfindungen als physiologische Grundlage für die Theorie der Musik. 4. Aufl. 1877, S. 171 f., S. 200 ff.

Siehe die drei Reihen Vokale nach du Bois Reymond d. ä. Kosm. d. allgem. Alphabetik 1862, S. 152.

$$a\begin{cases} e-i \\ ö-ü \\ o-u \end{cases} \quad u=f,\ o=f',\ a=f'' \text{ u. s. f.}$$

dazu u. a. in dem Buche von Palleske: „Die Kunst des Vortrags“, den Abschnitt: „Die Wunder der Mundhöhle“ — und man wird leicht begreifen, warum der Laut kaum von zweien gleich ausgesprochen wird, selbst dort nicht, wo die Regeln der Kunst über Reinheit und Richtigkeit der Aussprache peinlich erfüllt werden Die Untersuchung hat im ganzen zwanzig einzelne Grundlaute herausgestellt: H A E I O U M B F W Ch G Jot Sch S D L R N und den Nasal. Ihre Anzahl steigt aber teils durch die Doppellaute, teils durch kleine Abbeugungen im Hervorbringen, höchstens aber bis auf 45. Aber selbst wenn man die von Merkel vorgeschlagene Anzahl von nahezu 150 Zeichen in Gebrauch nehmen wollte, würde man damit nicht ausreichen.[1]) In verschiedenen Gegenden fällt die Aussprache verschieden aus. Die Morgenländer bedienen sich mehr der vorderen Mundpartien, die Semiten sprechen mit erhöhter Anstrengung der hinteren. Die Franzosen sprechen angeblich das O auf 43 verschiedene Weisen aus, die Hottentotten sollen 30–40 Vokallaute haben. Das alles würde ein heilloses Gewirr bringen, wenn nicht das Ohr eine gewisse Zahl von Haupt- und Grundtönen aufnehmen und ganz bestimmte Stellungen und Bewegungen der Sprachwerkzeuge eine entsprechende Anzahl von Bewegungsempfindungen vermittelten. Der Laut vereinigt in sich eine Summe charakteristischer, innerhalb gewisser Grenzen variierbarer Töne, durch die er als solcher erkannt wird. An dieses Charakteristikum wird das schriftliche Zeichen geheftet. Es ist also ersichtlich, dass der Redende eine ungleich grössere Anzahl Laute spricht, als er schriftlich darzustellen vermag. Schon dieser Umstand macht eine Reihe von künstlichen Hilfsmitteln notwendig, deren Schöpfung der Willkür des einzelnen nicht überlassen werden kann. Wie der Laut, ist auch das geschriebene Wort nicht das genaue Abbild des gesprochenen;[2]) denn nicht jedes Wort wird nur mit denjenigen Buchstaben geschrieben, die durch seinen Lautinhalt erfordert werden. Im Laufe der Zeit ist vielmehr für viele Wörter eine Schreibung üblich geworden, welche von dem Lautinhalt abweicht, die aber trotzdem beim Gebrauch als die richtige anerkannt wird. Manche Buchstaben dienen als Dehnungs- oder Schärfungszeichen, andere werden anders bezeichnet als ihr Klang vorschreibt, noch andere in verschiedenen Wörtern mit verschiedenen Zeichen dargestellt. So hat (gewinnt) jedes Wort für das Auge eine bestimmte Physiognomie, und auch das richtige Sprechen leistet für gewisse Teile desselben keine Hilfe und Kontrolle; es scheint hier das Auge allein in Frage zu kommen. Bestimmte Wortgruppen aber erfahren eine Abweichung von der gehörten Lautfolge in ganz gleicher Weise, sodass sich Regeln aufstellen lassen, die eine wesentliche mnemonische Stütze gewähren. Hier muss der Lehrer anleiten, die gleichen Be-

[1]) Wuttke: Geschichte der Schrift, 1872, Bd. I, S. 706.
[2]) Vergl. u. a. Richter: Anleitung zum Gebrauche des Lesebuches, 1891. S. 76.

dingungen zu erspähen, unter denen die Regel Anwendung findet. Zu bedenken ist aber immer noch, dass eine Reihe von Wörtern keiner Regel folgen, nicht sowohl dem Forscher auf historisch-orthographischem Gebiete, wohl aber dem Schützen. So ergeben sich für den Rechtschreibunterricht drei längst unterschiedene Schwierigkeitsstufen.

I	II	
Gleichschreibung	Andersschreibung	
	nach Regel	ohne Regel.

Die physiologisch-psychologischen Grundlagen scheinen für dieselben ohne weiteres gegeben zu sein: für die Gleichschreibung der Hörapparat, für die Anderschreibung, welche keiner Regel folgt, das Auge und für diejenige, welche sich einer Regel fügt, das judiziöse Gedächtnis.

So ergiebt ein schneller Rückblick folgende wesentliche allgemeine Schwierigkeiten: Die Schriftsprache ist eine Tochter der Lautsprache. Das Organ, durch das sich der Laut gestaltet, wenigstens unter dessen steter Direktion und Kontrolle, scheint das Ohr zu sein. Die Schrift aber muss eine räumliche Entfernung überbrücken, sie entspringt einem Gedankenstrom, der in eine Individualität eingebettet ist. Die Darstellung derselben ist tote Form und muss durch den Adressaten aus seinem eigenen Erfahrungkreise zu neuem Leben erweckt werden. Das aber ist um so schwieriger, als alle persönliche Zuthat in Miene und Geberde, jene bedeutsamen Stützen des gesprochenen Wortes, fehlt. Ausser dieser, der Natur des Gegenstandes entsprechenden Schwierigkeit, sollte es eigentlich keine geben; daneben finden wir aber in der gemeingültigen Richtigschreibung historische Gesichtspunkte, die Willkür und die Tradition walten.

3. Physiologische Grundlagen des Rechtschreibunterrichts.

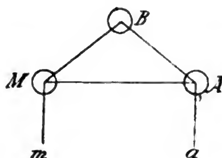
Es soll jetzt der Versuch gemacht werden, die physiologischen Grundlagen des Rechtschreibunterrichts nach dem neueren Stande der Wissenschaft darzustellen. Es steht zu erkunden: 1. welche nervösen Bahnen in Betracht kommen, 2. welchen Fortgang die Innervation nimmt, 3. welches beteiligte Sinneszentrum in erster Linie von Bedeutung ist.

Zunächst dürfte es nicht unerwünscht sein, die wichtigsten Termini, welche die Sprachstörungen angehen, kennen zu lernen. [1]) Man hat in der Pathologie den Zustand, in welchem Personen den Gebrauch der Sprache ganz oder teilweise verlieren, ohne dass geistige

[1]) Kussmaul: Die Störungen der Sprache 1877. S. 27.

Benommenheit oder ein mechanisches Hindernis in den äusseren Sprachwerkzeugen, oder Muskellähmung und Krampf, oder eine Verletzung der nervösen Gebilde, welche die Artikulation der einzelnen Laute vermitteln, vorliegt, mit Broca als Aphemia oder mit Trousseau noch häufiger als Aphasia bezeichnet. Wo unter gleichen Umständen die Sprache nicht verloren geht, aber an die Stelle des bezeichneten Wortes ein unrichtiges gesetzt wird, da spricht man von Paraphasie. Gewöhnlich lässt man die Aphasie als weiteren Begriff die Paraphasie mit umfassen und ordnet ihr auch noch diejenigen Zustände unter, in welchen die Kranken sinnlose, aber konstant wiederkehrende Zeichen zum Ausdruck verwenden. Unter ähnlichen Umständen auftretende Störungen im Schreiben bezeichnet man als Agraphie oder Paragraphie. Dabei kann das Verständnis für Laute und Schriftzeichen erloschen sein, oder noch fortbestehen.

Das Interesse an den geheimnisvollen Vorgängen im Gehirn datiert von der Entdeckung Brocas[1]) im Jahre 1861, dass die Läsionen der linken unteren Stirnwindung zu Störungen, bezw. Aufhebung der artikulierten Sprache führt. Ein ebenso grosses Verdienst erwarb sich Wernicke im Jahre 1874 (der aphasische Symptomenkomplex) durch den Nachweis, dass der Verlust des Sprachverständnisses (sensorische Aphasie) an die Läsion der obersten Schläfenwindung geknüpft ist. Er unterschied daraufhin die motorische, die sensorische und die Leitungsaphasie. Die letztere wird veranlasst durch die Läsion der Leitung zwischen akustischem und motorischem Zentrum. Lichtheim[2]) ergab sich dann die Notwendigkeit einer noch weiteren Differenzierung des Symptomenbildes der Aphasie, zunächst der Versuch, für den Unterricht ein übersichtliches Schema der bis dahin bekannten Formen der Aphasie zu entwerfen. Er publizierte seine Ergebnisse, als er die theoretisch postulierten Krankheitsbilder beobachtet hatte und genau so zusammengesetzt fand, wie die theoretischen Prämissen vorhersagten. Er stellte folgendes bekannte Schema auf,

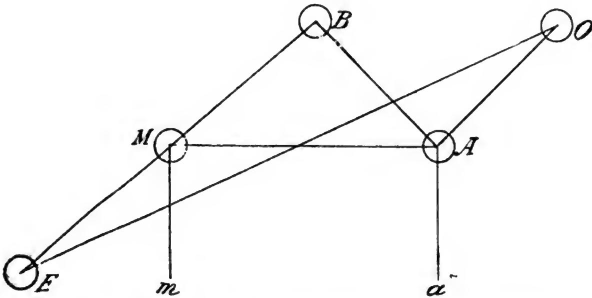


in welchem M das motorische Zentrum, und A das akustische je mit der Bildungsstätte der Begriffe (B) unter sich und mit der Peripherie, dem Hör- a, bezw. Sprechapparat m verbunden sind. Er entwickelte nun 7 verschiedene Leitungsstörungen, die sich aus diesem Schema von selbst ergeben. Die Möglichkeiten hat dann Lichtheim mit kasuistischen Beispielen belegt. Schwierig

---

[1]) Vergl. hierzu Goldscheider: Über zentrale Sprach-, Schreib- und Lesestörungen. Berliner klinische Wochenschrift 1874. S. 64 ff.

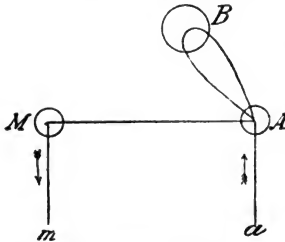
[2]) Über Aphasie. Deutsches Archiv für klinische Medizin. Bd. 36. S. 206.



war ihm besonders die Bahn zu konstruieren, welche das willkürliche oder begriffliche Schreiben vermittelt. Sie muss B mit E [1]) verbinden, und die klinischen Thatsachen lassen nach Lichtheim keinen Zweifel darüber zu, dass die Verbindung M passiert. Zweifelhaft kann man aber sein, ob von M aus direckt die Verbindung nach E führt oder ob dieses durch das Klangbildzentrum A hindurch geschieht. Die richtige Entscheidung dieser Frage trifft den Nerv der vorliegenden Untersuchungen, es ist darum notwendig, hier einen Augenblick zu verweilen. Lichtheim entscheidet sich hernach für eine direkte Verbindung zwischen B und M, sodass also die begriffliche Vorstellung unmittelbar zur Auslösung der Sprachbewegung führt ohne die Innervation der akustischen Erinnerungen der Wortklänge. Aber um die Korrektheit der Sprache zu garantieren, meint er, ist notwendig, dass von dem motorischen Zentrum aus gleichzeitig das akustische innerviert werde und dass dieses wieder mit dem Begriffszentrum in Verbindung tritt, dass also der Kreis B M A B intakt sein muss, wenn nicht Paraphasie entstehen soll. Dem widerstreitet die Ansicht Kussmauls. Er meint, dass B erst A, also das Begriffszentrum erst die Erinnerung des Wortklanges auslösen müsse, bevor es auf M wirken kann. Das entspricht vollkommen seinem unzweifelhaft richtigen Satze. Offenbar muss die Erregung aus dem ideagenen Zentrum durch dieselbe Bildungsstätte abwärts ihren Weg nehmen, wenn das Wort (schriftlich) ausgedrückt werden soll, die sie auf dem Wege zu dem ideagenen Zentrum hin passierte, als das Wort dem Ich eingedrückt und von ihm perzipiert wurde. Lichtheim hat seine Ansicht kasuistisch belegt — Kussmaul ebenfalls. Der Kasuistik gegenüber hat Goldscheider gewiss recht, wenn er die Angelegenheit für nicht entscheidungsfähig hält, sie kann hier eben nicht entscheiden, sowohl diejenige Kussmauls, wie die Lichtheims hat die gleiche Wahrschein-

[1]) E = Ort, „von welchem aus die Schreibbewegungen innerviert werden“.

lichkeit. Um so schwerer fällt der Satz Kussmauls, den auch Goldscheider bestätigt, [1]) ins Gewicht. Er birgt eine Wahrheit, die wir in ihren Grundzügen bei allem Werden und Geschehen bestätigt finden, eine Wahrheit, die geradezu zwingt, sich ihr zu beugen.



Auch Wernicke nimmt wie Lichtheim an, dass man zwar das Sprechen mittels der Klangbilder erlerne, dass aber später der kürzere Weg direkt vom Begriffszentrum zum motorischen Sprachzentrum eingeschlagen werde, gesteht jedoch zu, dass gleichzeitig stets das Klangbild im akustischen mit angeregt wird und eine Korrektur auf den Ablauf der Bewegungsvorstellungen ausübt. Für dieses Miterklingen genügt das Intaktsein der Leitungsbahn zwischen dem motorischen und akustischen Zentrum.

Goldscheider bestätigt entschieden die Annahme Kussmauls und bemerkt mit gutem Recht dem Kunstgriff Lichtheims gegenüber [2]): Zum Bewusstsein der Silben gelangen wir erst durch die Artikulationsempfindung, speziell die mit der Exspiration einhergehenden. Nach dem Prinzip, dass Vorstellungen nur durch die vollständige Erregung der Elemente, mittels deren sie erworben sind, reproduziert werden, bedürfen wir zum Wachrufen der Silbenvorstellung stets der Assoziation des Artikulationsempfindungszentrums mit dem akustischen. Schon aus einem allgemeinen Grunde erscheint es unmöglich, dass in der Wortlautfolge ein Zahlbegriff der Silben unmittelbar enthalten sein soll. Der Zahlbegriff setzt doch voraus, dass Einheiten vorhanden sind, welche unter sich etwas Gleichartiges haben. In der Wortlautfolge sind als solche Einheiten nur die einzelnen sich folgenden Geräusche (Buchstabenlaute) zu bezeichnen. Es ist nicht einzusehen, weshalb je eine gewisse wechselnde Zahl von diesen Geräuschen uns als eine Einheit imponieren sollte. Erst durch die Exspirationsstösse werden Gruppen von Geräuschen abgeteilt. [3])

Seit dem Jahre 1885 gewinnt langsam das psychologische Moment für die Deutung der aphasischen Vorgänge weiteren Boden. Grashey gebührt das Verdienst, nachgewiesen zu haben, dass auch Gedächtnisstörungen, bestehend in abnorm schnellem Abklingen der

---

[1]) U. a. a. O. S. 75.

[2]) Ich verlange von den Kranken, dass sie mir die Silbenzahl der Worte angeben oder bei jeder mir die Hand drücken. Lichtheim, a. a. O. S. 212.

[3]) A. a. O. S. 145.

Eindrücke, Aphasie veranlassen kann. Auch Goldscheider gesteht, dass eine Reihe beobachteter Sprachstörungen in der üblichen Weise nicht abgeleitet werden kann. Wir werden auch hier zu der Anschauung gedrängt, dass das Wesen der Assoziation im psychischen Prozess liegt, derart, dass eine gewisse Zuständlichkeit der Seele eine gewisse Zuständlichkeit hervorruft, wobei wir aber festhalten müssen, dass diese Vermögen an die Existenz leitender nervöser Substanz geknüpft ist. Natürlich muss jedes Element der Sehsphäre mit jedem Element der Hörsphäre verbunden sein. Die Auswahl der Assoziation unter den unzähligen bereitstehenden Bahnen erfolgt nach psychischen Qualitäten. Dass letztere wieder irgend eine Beziehung zum nervösen Prozess haben, ist zweifellos. Aber diese Beziehung der Assoziation zum nervösen Prozess ist in ebensolches Dunkel gehüllt, wie die Beziehung der Empfindungsqualität zum cerebralen Sitz der Ganglienzelle. Dennoch kann ein Zweifel über die Existenz einer solchen Beziehung nicht obwalten, da dieselbe die Grundlage des Lokalisationsprinzips bildet, dessen Richtigkeit nunmehr doch wohl als gesichert zu betrachten ist. [1]) — Indem sich nun mit einer gewissen Impulsfolge, die ich nicht empfinde, stets eine gewisse Folge von taktilen [2]) etc. Empfindungen und ebenso eine gewisse Folge von Tönen und Geräuschen verknüpft, entsteht eine gewisse assoziative dem Gedächtnis einverleibte Beziehung zwischen den Artikulationsempfindungen und den akustischen Eindrücken. Was den Ausdruck Sprachbewegungsvorstellung betrifft, so bestreitet Goldscheider, dass es eine solche giebt in dem Sinne, dass wir eine Vorstellung von den beim Sprechen erteilten Impulsen haben sollen. Der Ausdruck umfasst einen unbewussten und einen bewussten Akt: ersterer besteht aus der simultanen und successiven Ordnung der Impulse, gewissermassen der Innervationsformel; letzterer aus der zeitlichen Folge der durch die Bewegung hervorgerufenen taktilen und kinetischen [3]) Empfindungen. Die Innervationsformel spielt, wenn sie auch an sich unbewusst ist, doch eine erhebliche Rolle beim Sprechen, da sie ganz besonders dem Einfluss der Übung zugänglich ist und in gewissen einzelnen Abschnitten sich abrollt, sobald nur die Anfangserregung gegeben ist.

Für die Bildung der Zeichen, der Worte, der Denkvorgänge sind zweifellos verschiedene Gebiete verantwortlich zu machen, ebenso ist das Schreibzentrum von dem Wortzentrum zu sondern. Kussmaul sagt, man könne nicht daran zweifeln, dass die Koordination der Muskelbewegungen zu Buchstaben eine andere Funktion und an andere zentrale Apparate gebunden ist, wie die zu Silben und Wörtern. [4]) Eine Störung in der Bildung von Silben und Wörtern hält gleichen Schritt mit der gestörten Bildung der Buchstaben, aber

[1]) Goldscheider, a. a. O. S. 101.
[2]) Berührungsempfindungen } (beide infolge Muskelbewegungen etc.).
[3]) Bewegungsempfindungen }
[4]) A. a. O. S. 51.

man kann nicht eigentlich sagen, dass die Fügung Schaden genommen hat.[1]) Als wahrscheinlich bezeichnet es Kussmaul, dass in den infracorticalen[2]) Gebieten des Gehirns nur die Einrichtung für die mechanische Ausführung und Verbindung von Lautzeichen gegeben ist, dass aber die sprachgemässe Silben- und Wortbildung in der Rinde vor sich geht.[3])

Auch Goldscheider hält für unrichtig, anzunehmen, dass die Denkvorgänge im Bereiche der wortbildenden Zentren sich abspielen. Er führt als Beweis dafür an, dass, wenn wir in Worten dächten, so müssten Gedanke und Ausdruck identisch sein, — ein Beweis, den ich freilich nicht unterschreiben möchte — und fordert besondere „Begriffskoordinationszentren“, allerdings nur vorläufig. Dass ein besonderes Wortkoordinationszentrum[4]) besteht, beweist unter anderem die Mitteilung Hughes Bennet's im britischen medizinischen Journal 1888, S. 339, über einen Kranken, der zwar geschriebene und gedruckte Worte nicht lesen kann, wohl aber jeden Buchstaben. Er hilft sich auf folgende Weise: Wird ihm z. B. das Wort cat gezeigt, so buchstabiert er laut c—a—t, findet dadurch den Wortlaut cat und erkennt die Bedeutung des Wortes. Er kann tadellos schreiben, ohne seine Handschrift lesen zu können.

Wird die Aphasie[5]) von Agraphie begleitet, so ist diese entweder absolut oder litteral, indem die Kranken nicht einmal Buchstaben mit der Feder fertig bringen. Sie kritzeln vergeblich Striche auf dem Papier hin, bis sie unwillig ihr Unvermögen einsehen. Wenn sie gewahren, das sie das Schreiben verlernt haben und dass die Zeichen auf dem Papier ihre Gedanken nicht ausdrücken, so weist dieses auf ataktische Agraphie hin. Schreiben sie aber immer drauf los, so ist dieses keine einfache Agraphie mehr, hier ist die Brücke zwischen Schriftbild und Vorstellung gebrochen oder die Schriftbilder sind im Gedächtnis verwischt. Wie die Aphatischen ihre Zunge zu allen andern Verrichtungen, nur nicht zum Sprechen gebrauchen können, so können die Agraphischen ihre Hände noch zu allen feinen Arbeiten, nur nicht zum Schreiben benutzen. Es ergiebt sich aus diesen Thatsachen, dass die Koordinationszentren der Laut und Schriftwörter verschieden und räumlich von einander getrennt sind. Störungen in der Laut- und Schriftsprache gehen nicht immer parallel. Da aber in der Regel beide Vermögen zusammen gestört sind, so weist dies darauf hin, dass die beiden Zentren jedenfalls eng verknüpft sind und dass ihre Bahnen sich verschlingen. Es werden zwar Fälle mitgeteilt, dass die

[1]) Ebd. S. 69.
[2]) = unter der Hirnrinde befindlicher.
[3]) Ebd. S. 80.
[4]) = Zentren, die eine Vereinigung der einzelnen Laute (Zeichen) zum Worte veranlassen.
[5]) Siehe S. 32.

Fähigkeit, zu schreiben erhalten, während die zu sprechen aufgehoben war. Ich bin aber fest überzeugt, dass hier andere Momente mitspielen. Auch Stricker bemerkt in seiner verdienstlichen Arbeit: [1]) „Mit der Fähigkeit, die Worte aus innerer Anregung zu finden und zu sprechen, erlischt, wie die Erfahrung gezeigt hat in der Regel auch die Fähigkeit, die Worte niederzuschreiben." An das Vorkommen von Aphasie ohne Agraphie kann Stricker aus theoretischen Gründen nicht glauben. Er merkt den auch für mich überzeugend wirkenden Gedanken an, dass die Menschen das Reden viel früher und besser erlernen als das Schreiben. Die Schrift ist eine Tochter des gesprochenen Wortes. Schwindet das Vermögen Worte autonom zu finden und zu sprechen, so auch jede Innervation für den Schreibmechanismus. Wenn aber die akustischen Wortzeichen vorhanden sind, so kann die Aphasie sich sehr wohl äussern in dem Unvermögen sie thatsächlich auszusprechen, während das Vermögen sich schriftlich zu äusern erhalten ist. Weil der Nachweis dessen an diesem Orte von besonderer Wichtigkeit ist, will ich einige Beispiele andeuten. So führt Kussmaul aus[2]): „Fordert man solche Kranke auf, Laute oder Wörter nachzusprechen; so ist ihnen dieses unmöglich, auch wenn man ihnen vormacht, wie sie Zunge und Lippen bewegen sollen. Sie öffnen wohl den Mund, verdrehen die Lippen, schneiden Grimassen, bringen aber höchstens unartikulierte Laute und eine Art von Grunzen hervor." Trousseau erzählt von einem jungen bühenden Beamten, der in einem Anfall von Bewusstlosigkeit die Sprache ganz eingebüsst hatte, „trotzdem war er im stande, sein Amt zu verwalten, weil er seine Geschäfte schriftlich auszuführen vermochte," ja, er lieferte Tr. eine sorgfältig ausgeführte Geschichte seiner Krankheit. Bouilland berichtet von einem jungen Mann, dem ein Regenschirm mit solcher Kraft in die linke Orbita[3]) gestossen worden war, dass der Augapfel hervorgetreten war. Er lebte noch 8 Tage, hatte die Sprache ganz verloren, obwohl er die Zunge noch bewegte. Er verstand, was man ihm sagte, brachte aber seine Wünsche zu Papier und bemerkte, dass er sein Gedächtnis zwar besitze, aber die Worte nicht hervorbringe. Endlich erzählt Boinet von einem Manne, der nach geheilter Trepanwunde[4]), zwar seine Intelligenz und sein Gedächtnis wiedererhielt, aber sprachlos blieb; er schrieb aber ab, Diktiertes und seine eigenen Gedanken richtig nieder.

Dass die Koondinationszentren der Laut- und Schriftsprache geschieden sind, zeigen auch noch besonders die Erscheinungen der Worttaubheit und Wortblindheit; unter der ersteren versteht man die Störung der Wortperzeption,[5]) unter der letzteren das Unvermögen die

[1]) A. a. O., S. 98.
[2]) A. a. O., S 157.
[3]) V.-orbis, Augenhöhle.
[4]) V. gr. trypanon-Bohrer, also Wunde infolge Schädelbohrung.
[5]) Wundt, Phys. Psych. 4. Aufl. I. S. 168.

Schriftbilder aufzufassen. Diese Erscheinungen machen unzweifelhaft, dass 1. die Orte, wo Klänge oder Striche und Punkte wahrgenommen werden, nicht identisch mit denen sind, wo Klänge als Lautbilder und Striche und Punkte als Schriftbilder geordnet zur Anschauung kommen, und 2. die Werkstätte für Laut- und Schriftbilder nicht identisch mit denen für begriffliche Vorstellungen sind.[1]) Sie zeigen, dass sehr wohl das Schriftzentrum wirken kann, wenn das akustische latent ist, wobei aber keineswegs Wortlosigkeit vorhanden ist. Die Beispiele möge man bei Kussmaul[2]) nachlesen. Besonders ist das Beispiel von Westphal interessant.[3]) Der Kranke sah die Schrift, aber er verstand sie nicht, während er noch leicht und korrekt Diktiertes, oder spontan schreiben konnte. Hier kann unmöglich das optische Wortbild bestimmend wirken, nicht einmal eine Kontrolle ausüben, sondern die akustischen Vorstellungen lösen den Schreibmechanismus aus. Der Kranke zog mit dem Finger die Buchstaben nach und las so schreibend durch Reproduktion der Schreibbewegungsvorstellungen.

Dafür spricht auch das Beispiel Maak's.[4]) Der Patient konnte spontan, nach Diktat und auch gesehene Objekte richtig schreiben. Beim Abschreiben schrieb er aber nur dann richtig, wenn er ohne die Vorlage zu lesen, die Buchstabenzeichen abmalte, las er die Vorlage, so schrieb er, entsprechend dem durch die Läsion bedingten Falschlesen, falsch; also schrieb er, was er sah, so schrieb er richtig, schrieb er, was er las, so schrieb er falsch.

Als kurze Summe aus den voraufgegangenen Bemerkungen stelle ich aus dem Schema Kussmauls[5]) diejenigen Zentren und Bahnen her, die hier in Frage kommen.

I bedeutet das ideagene Zentrum, B das sensorische Zentrum für die akustischen, B' für die optischen Wortbilder. C ist das motorische Zentrum für die Koordination der Lautbewegungen zu Lautwörtern, C' der Schriftzüge zu Schriftwörten. a ist der Akusticus, b der Optikus. a b c b d ist die akustisch motorische Bahn für die Lautsprache, o p q p r für die Schriftsprache. o p r ist die Bahn für das Anschreiben unbegriffener Wörter, o p q p r für das Niederschreiben von Gedanken. Die Bahn c x q ermöglicht die Übertragung von Lautzeichen in Schriftzügen durch Vermittelung der Gedanken. Wer nur nach dem Gehör ein unbegriffenes Wort niederschreibt, benutzt die Bahn a b r, wer ein geschriebenes, unbegriffenes Wort abliest, die Bahn o p d. Das begriffene Diktat bedarf der Bahn a b c b r.

---

[1]) Kussmaul. a. a. O. S. 103.

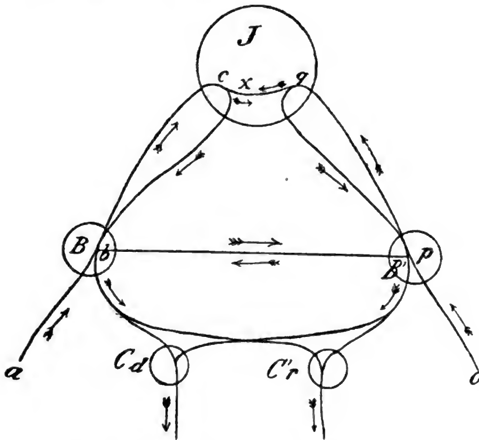
[2]) Ebd. S. 176 und 179.

[3]) Ebd. S. 180.

[4]) Schreibstörungen, verursacht durch isolierte zentrale Alexie. (Zentralblatt für Nervenheilkunde und Psychiatrie, Bd. 7. S. 1—11.

[5]) A. a. O. S. 182 f. Siehe S. 17.

Bei dem Schreiben eines Buchstabens wird das objektive Bild desselben nachgezeichnet,[1]) welches, wie das Objekt mit seinem Namen, mit einer gewissen Kombination von Geräuschen assoziiert ist, dem Buchstabenlaut. Das Nachzeichnen geschieht dadurch, dass von dem empfundenen Buchstabeneindruck aus oder von dessen Erinnerungsbild eine zeitliche Folge von Impulsen ausgelöst wird, welche durch eine entsprechende zeitliche Folge von Bewegungs-, Berührungs- und Widerstandsempfindungen reguliert wird. Ausserdem geschieht die Kontrolle der Schrift durch die optischen Empfindungen



selbst. Jedoch sind die kinetischen und taktilen,[2]) ähnlich wie bei der Sprache, viel enger mit der Muskelmechanik verknüpft. Das Auge sieht nur den Erfolg der Muskelbewegungen auf der Schreibfläche, während die sensibeln Empfindungsmerkmale sich an die einzelnen Glieder des Mechanismus anknüpfen. Auch bei geschlossenen Augen wissen wir, dass und was wir schreiben. Denn die kinetischen und taktilen Empfindungen rufen infolge der Assoziation wieder das optische Vorstellungsbild der Schriftzeichen in uns hervor, und indem letzteres sich mit dem intendierten optischen Bild deckt, entsteht in uns die

---

[1]) Vergl. zu dem Folgenden Goldscheider.

[2]) Bewegungs- und Berührungsempfindungen infolge der Muskelbewegungen.

bewusste Vorstellung, die beabsichtigten Schriftzüge wirklich ausgeführt zu haben.

Die zeitliche Folge kinetischer und taktiler Sensationen, führt Goldscheider weiter aus, entspricht demjenigen, was man im allgemeinen als Schreibbewegungsbild bezeichnet. Auch hier ist die eingeübte Folge von Impulsen, welche sich unter der Schwelle des Bewusstseins abrollen, wiederum wesentlich. Der Ausdruck: Schreibbewegungsbild ist insofern wenig glücklich, als er der Anschauung Raum giebt, es handle sich dabei um die optische Vorstellung der Schreibbewegung. Diese ist aber, wie leicht einzusehen, identisch mit der optischen Vorstellung des Schriftzeichens selbst, welche als Schriftbild von dem Schreibbewegungsbild unterschieden zu werden pflegt.

Soll eine Wortlautfolge geschrieben werden, so ruft dieselbe zunächst die mit ihr assoziierte Reihe optischer Schriftzeichen hervor. Diese muss nunmehr in der Vorstellung wachgehalten werden, bis Buchstabe für Buchstabe bis zum letzten gewissermassen von ihr abgeschrieben ist. Das gleichzeitig mit dem Niederschreiben erfolgende Abrollen der optischen Vorstellung der Buchstabenreihe geschieht unter Vermittelung der von der Peripherie zugehenden kinetischen und taktilen Empfindungen. Der Vorgang gestaltet sich auch vielleicht so, dass die Wortlautfolge in der Vorstellung wach erhalten wird und nun die einzelnen sich folgenden Partiallaute derselben Laut für Laut die assoziierte optische Buchstabenvorstellung erzeugen, welche die motorischen Impulse auslöst. Ich glaube, dass beide Arten der Übertragung vorkommen und dass der Vorzug, welcher der einen oder der anderen gegeben wird, von den Individualitäten abhängt, welche, wie Chariot lehrt, entweder mehr zur optischen oder zu akustischen Vorstellungen neigen. Der Vorgang kann sich auch so gestalten, dass die Vorstellung der Wortlautfolge festgehalten wird und nun Laut für Laut eine optische Bewegungsvorstellung erzeugt, so dass die Schriftzeichen vor dem geistigen Auge entstehen. In jedem Falle verlangt der Schreibvorgang ein Gedächtnisvermögen für das Festhalten der visuellen und akustischen Vorstellung, während die Umsetzung in Bewegung selbst teils auf simultaner, teils auf succesiver Assoziation[1]) beruht.[2])

Die Assoziation des Lautes a zum Buchstaben a besteht darin, dass diese Beziehung der beiden Empfindungskomplexe zu einander stärker ist als etwa die Beziehung des Lautes e zum Schriftzeichen a. Es können bei einem optischen Eindruck verschiedene Lautvorstellungen in uns auftauchen, aber diejenige wird zuerst und am konstantesten entstehen, deren Beziehung fester ist als die der übrigen. Ist nun das Assoziationsgedächtnis herabgesetzt, so werden die Beziehungen der beiden Empfindungskomplexe zu einander lockerer geworden sein,

---

[1]) = reihenweise Verknüpfung der entsprechenden Glieder.
[2]) A. a. O., S. 123.

sodass etwa die Beziehung von Laut a zu Zeichen a nur denselben Grad von Bestimmtheit hat wie die von Laut e zu Zeichen a. Es werden also ganz allgemein bei einem optischen Eindruck verschiedenartige Lautvorstellungen auftauchen, von denen das Individuum nicht entscheiden kann, welche die richtige dazugehörige ist. Ganz besonders wird das für diejenigen Eindrücke gelten, welche je aus einer ähnlichen Kombination von Merkmalen bestehen.

Wir halten fest an der Trennung der angedeuteten Zentren, auch zum Teile an dem Schema Kussmauls, nur entwerfen wir eine Bahn zwischen B und B'. Diese Ergänzung erfolgt zunächst aus oben angegebenen historischen Gründen; es wird dadurch für das Schreiben folgende neue Bahn eröffnet: a b p q x b d.

Jetzt soll der Versuch gemacht werden, die möglichen Bahnen, welche für die vorliegende Aufgabe in Frage kommen, genauer zu entwickeln. In Betracht kommt: 1. das Abschreiben, 2. das Diktat und 3. das Niederschreiben eigener Gedanken. Das mechanische Abschreiben einzelner Schriftzeichen, wie es das sogenannte Schönschreiben vorhat und auch das Abschreiben sinnloser Worte erfolgt auf dem Wege: a b d. Das Auge erkennt eine Anzahl von verschieden geformten Strichen und Punkten, diese werden in B als Schriftzeichen zu einem Ganzen zusammengefasst und durch die Vermittelung von M sichtbar dargestellt. So kehrt das Bild zum Auge mehr oder minder ähnlich zurück und dieses veranlasst eine Korrektur, die unter Umständen aufs neue den Kreislauf erfordert. Der ganze Vorgang unterscheidet sich fast garnicht von dem Nachzeichnen krumm- und geradliniger Figuren. Doch soll hier gleich die Aufmerksamkeit gelenkt werden auf einen Umstand, der hernach weit schwerer ins Gewicht fällt. Die Bahn a b d erschöpft keineswegs den Vorgang. oben ist nur die äussere, mechanische Seite desselben gezeigt worden; Man darf aber niemals vergessen, dass von dem Augenblicke an, da der Lichtreiz das Auge trifft, er sich sofort in Empfindungen von verschiedener Qualität umwandelt. Er ist zwar streng an das Vorhandensein und die Gesundheit der gezeichneten Bahn gebunden, aber nicht weniger ein psychologischer Vorgang. Die Entstehung dieser Empfindungen ist an die genaue historische Aufeinanderfolge der durch die Bahnen gewiesenen einzelnen Momente gebunden, aber die Empfindungen bilden psychische Reihen, die sowohl successiv, wie simultan und von einem Mittelgliede aus abgerollt werden können.[1])

Für das Abschreiben sinnvoller Worte eröffnen sich mehrere Möglichkeiten. 1. Das Auge nimmt die Striche und Punkte auf, sie werden in B zu einem Wortbilde vereinigt, das in I, indem es den Begriff des entsprechenden Wortklangbildes weckt, mit lebendigem Inhalt erfüllt wird und zu B und C zurückkehrt. 2. — und dafür sprechen

[1]) Vergl. des Verfassers Abhandlung: Die Vorstellungsreihe, demnächst in: Pädagogische Blätter für Lehrerbildung. (Muthesius, Weimar.)

entwicklungsgeschichtliche Gründe ebenfalls — es wird die Bahn a b p q x c b d beschritten oder 3. a b p b c p. d Auch hier entsprechen diesen äusseren Abläufen die successive Entfaltung der dazugehörigen psychischen Empfindungsreihen. — Es gilt, diesen Möglichkeiten gegenüber, das geschichtliche Moment zu betonen. Die Schrift, das geschriebene Wort ist eine Tochter des gesprochenen. Dieser Gedanke erfordert notwendig, dass jedes Moment der Sphäre B mit dem der Sphäre B' und umgekehrt verknüpft sein muss. Ebenso sicher ist die Bahn q x c →←, sie kann aber erst beschritten werden auf Grund der Verbindung b ←→ p. Der oben angeführte Satz Kussmauls steht mir vollkommen fest, aber hier treten die gleichfalls oben angedeuteten individuellen Besonderheiten auf: der eine betont das Lichtbild, der andere das Lautbild, der dritte vielleicht die Bewegungsvorstellung. Es ist zweifellos, dass bei dem Abschreiben und Diktieren verschiedene Direktionen von vornherein gegeben werden, sie können aber die persönliche Eigenart nicht verwischen, sondern müssen sich ihr auf Umwegen einfügen.

Die Bahnen für das Diktat sinnloser Lautkompositionen einerseits und sinnvoller Werte andererseits haben mit den oben gezeigten grosse Ähnlichkeit; es genügt, sie anzugeben.

1. o p d
2. o p b c b d
3. o p q b d
4. o p q x c b d.

Das Niederschreiben eigener Gedanken kommt zwar für die vorliegende Aufgabe weniger in Betracht, doch mögen die Bahnen der Vollständigkeit wegen noch angedeutet werden. Der persönlichen Eigentümlichkeit entsprechend ergeben sich für diesen Fall, so weit ich sehe, zwei Möglichkeiten: 1. I p b d, 2. I b d, wobei doch zumeist ein leises Reproduzieren der Empfindungsmomente der Sphäre B' stattfindet, wie die Erfahrung aufweist und das psychologische Gesetz der Verknüpfung begreiflich macht. Diese psychologischen Verknüpfungen darf man überhaupt bei der Würdigung der vorliegenden Verhältnisse keinen Augenblick unbeachtet lassen.

(Fortsetzung folgt.)

II.

Vom Einfluss der Gesellschaft auf die psychische Entwickelung des Individuums.

Ein Beitrag zur Sozialpsychologie

von

W. Reuschert, Oberlehrer in Strassburg.

„Ein edler Mensch kann einem engen Kreise
Nicht seine Bildung danken; Vaterland
Und Welt muss auf ihn wirken."

Goethe.

Einleitung.

Vom Ursprung der Gesellschaft. Über dem Einzelnen steht die Gesellschaft, von welcher derselbe nicht losgelöst werden kann, ohne auf die Betrachtung gerade der am meisten hervorragenden Eigentümlichkeiten der Menschennatur zu verzichten. Die Psychologie erfüllt daher ihre Aufgabe nicht vollständig, wenn sie ihre Betrachtung auf die Zustände des Individuums beschränkt, ohne auf jenen erweiterten Kreis von Thatsachen zu achten, die sich durch die Wechselwirkung mehrerer, mit einander im allseitigen Rapporte stehenden Einzelnen ergeben. Eine Mehrheit solcher in allseitiger Wechselbeziehung stehender Individuen kann man im allgemeinen eine Gesellschaft nennen, insofern es im Begriffe der Gesellschaft liegt, dass die Vielen, welche sie bilden, einander nicht gleichgültig sind, sondern mit einander durch ein gewisses sie einigendes Band zusammenhängen." [1])

Die Gesellschaft ist eine höhere Potenz des Einzellebens; denn das Individuum tritt mit all' seinen physischen und psychischen Kräften in die Gemeinschaft, in der durch Kombination der Einzelkräfte ein Produkt hervorgebracht wird, das an Grösse der Leistungen denjenigen jedes einzelnen Individuums unendlich überlegen ist. An dieser Vollkommenheit hat aber jeder Einzelne Anteil, und somit übt die Allgemeinheit wieder ihren wohlthätigen Einfluss auf das Individuum aus; es besteht sonach eine psychische Wechselwirkung. Unsere individuellen Bestrebungen und Handlungen sind zum grossen Teile ein Produkt des erziehenden Einflusses, den die Gesellschaft auf den Einzelnen ausübt, da derselbe abhängig ist von seiner Umgebung und von den Verhältnissen, in denen er lebt. Viele Funktionen in

---

[1]) Lindner. „Ideen zur Psychologie der Gesellschaft als Grundlage der Sozialwissenschaft". S. 5.

uns vollziehen sich nicht ausschliesslich nach den Gesetzen der Psychologie des Individuums, sondern nach den Lebensverhältnissen, in die wir geboren worden sind; diese Funktionen, die wir am Individuum beobachten, sind vielfach bedingt durch das Zusammenleben mit gleichgearteten Genossen. Hierauf zuerst hingewiesen zu haben, gebührt Herbart das Verdienst, der in § 240 seines Lehrbuches der Psychologie sagt: „Die Psychologie bleibt immer einseitig, so lange sie den Menschen als allein stehend betrachtet.“ Mit diesen Worten weist Herbart auf die grosse Wichtigkeit der Sozialpsychologie in ihrer Stellung zur Individualpsychologie hin, und obgleich jetzt als unbestrittene Wahrheit feststeht, dass die Entwickelung des einzelnen Menschen wesentlich bedingt wird durch die zusammenwirkende Arbeit des ganzen Geschlechts (der Familie, der Gemeinde, der Berufs- und Standesgenossen, des Staates, der Kirche, der Nation), so sind doch, trotz der genannten von Herbart ausgegangenen Anregung, weder er noch seine Nachfolger an den Ausbau einer Psychologie der Gattung oder der Gesellschaft im Gegensatz zu der des Einzelwesens herangetreten. Erst Wundt hat neuerdings die Frage wiederholt in seinen Werken: „Ethik“ und „Grundriss der Psychologie“ berührt. Derselbe schreibt noch 1896: „Die Thatsachen, die aus der Existenz der geistigen Gemeinschaften entspringen, sind erst in neuester Zeit in den Umkreis psychologischer Aufgaben eingetreten. Man wies früher die hierher gehörigen Probleme entweder gewissen einzelnen Geisteswissenschaften, oder, soweit sie allgemeiner Natur waren, der Philosophie d. h. Metaphysik zu.“ Lindner sagt mit Recht bezüglich des Einflusses der Gesellschaft auf die Entwickelung des Individuums in dem schon citierten Werke: „Mag immerhin der einzelne Mensch in dem selbstgefälligen Wahne sich wiegen, dass es seine Gedanken sind, die er denkt, und seine Schöpfungen die er wirkt — — —. Eine aufmerksame Reflexion auf den grossen Zusammenhang der Dinge muss ihn darüber belehren, dass die ganze Kultur- und Weltgeschichte mit dem ganzen Riesenapparate ihrer Erfindungen und Künste, ihrer Wahrheiten und Systeme bis auf die gegenwärtige Phase abgelaufen sein musste, um ihn zu demjenigen zu machen, der er ist.“ So scheint sich der sozialistische Zug unseres zu Rüste eilenden Jahrhunderts auch auf das Gebiet der Psychologie noch zu übertragen, und mit Recht; denn dieselbe ist nicht nur „Selbsterkenntnis des Subjektes,“ wie sie vielfach definiert wird, sondern es fällt ihr auch die Aufgabe zu, die Wechselwirkungen des einzelnen Subjektes mit der Aussenwelt und mit andern ähnlichen Subjekten in ihren Beobachtungskreis zu ziehen.

Fragen wir nun einleitend nach dem Ursprunge der Gesellschaft. Wie kamen die Individuen dazu, in Gemeinschaft zu einander zu treten? Welche Motive trieben sie dazu? Als Antwort hierauf hat man angegeben, es seien die Vorteile gewesen, welche die Societät bietet. Doch ist dies Motiv nicht dauernder Natur und es vermag

deshalb der Vereinigung auch keinen Bestand zu verleihen. Auch hat man auf ähnliche Erscheinungen im Tierleben hingewiesen, wie Herdentiere und Zugvögel, Ameisenstaat und Bienenvolk, und durch diese Analogien den menschlichen Geselligkeitstrieb zu erklären versucht. Diese Vorgänge in der Tierwelt sind aber nur auf einzelne Triebe zurückzuführen, die jeglichen absichtlichen Verständnisses entbehren; es ist Geselligkeits- oder sozialer Trieb, welcher nur auf Nachahmung beruht, hie und da durchsetzt mit Nahrungstrieb, der uns hier entgegentritt. Im Menschen ist kein einzelner Trieb das Motiv zur Gründung der Gesellschaft, sondern eine Fülle von Thatsachen, die mit Sympathie bezeichnet werden. Allerdings ist auch in ihm niemals ein vollkommener Mangel an Nachahmung zu konstatieren, doch ist das Mass derselben bei den einzelnen Individuen sehr verschieden und hängt von deren geistiger Anlage und Begabung ab. Im Menschen ist das Motiv zur Bildung einer Gemeinschaft die sympathische Nachahmung; das Mitleben und Miterleben erweckt in uns den Trieb, die angeschauten Bewegungen mitzumachen. Die vorgestellten Bewegungen und Gemütszustände anderer wiederholen sich in uns ohne unser Wissen und Wollen; so entstehen Mitleiden und Mitfreuen, kurz: Miterleben, ein Beweis für die psychische Wechselwirkung in der Gesellschaft. Diese sympathischen Erregungen sind jedoch nur unwillkürliche Ausdrücke der Gemütszustände, absichtliche Äusserungen der sozialen Gefühle enthält die Sprache, in erster Linie solche Mitteilungen, die einen Vorstellungsinhalt besitzen.

Die Sprache als Mitteilungsmittel. Die Grundlagen der Sprache sind allerdings in unwillkürlichen Prozessen, in der Sympathie, zu suchen; aus den unwillkürlichen Mitteilungen entstanden aber allmählich absichtliche, und so wurde die Sprache die Vermittlerin des geistigen Verkehrs in der Gesellschaft. Losgelöst von Gefühlen und Begehrungen, enthält die Sprache gewollte Mitteilungen, in einem andern Individuum einen Vorstellungsinhalt zu erzeugen oder zu vermitteln.

Im Menschen, in der Gesellschaft von gleichgearteten Wesen lebend, musste sich bald das Bedürfnis fühlbar machen, sich gegenseitig zu verstehen, und die Absicht des Mitteilens trat in die Erscheinung. Es giebt nun verschiedene absichtliche Mitteilungsarten, die wichtigsten sind die mimische und die lautliche; von diesen ist die vernehmlichste die Lautäusserung. Diese Lautäusserungen wurden bald zu konventionellen Zeichen erhoben, und so entstand die Sprache. Den Übergang der schon erwähnten sympathischen Vorgänge zu den absichtlichen Mitteilungen bildet die Gebärdensprache, die jedoch mehr dazu bestimmt ist, Gefühle und Begehrungen im Nächsten zu erregen als Vorstellungen, während in der Lautsprache dieses Moment verschwindend klein ist. Aus den Gebärden, die — wie bereits bemerkt — Gefühls- und Willenszustände zur Darstellung bringen, hat sich die Lautsprache entwickelt, indem jene Zustände die Übertragung von

Vorstellungen der sie erregenden Gegenstände verursachten. So sind bestimmte Zeichen und Laute zur Bezeichnung des betreffenden Gegenstandes, der diese Zustände der Lust oder Unlust erregte, geworden; eine verkettete Assoziation hat stattgefunden, indem ein Zustand des Gefühls und Wollens auf denjenigen der Vorstellung übertragen wurde. Durch die Sprache wird nun ein reiner Vorstellungsinhalt entwickelt, der am Zeichen zum Ausdruck gebracht wird. Selbst die affektiven Elemente derselben sind ihres Charakters als Gefühlserscheinungen entkleidet und werden zum Zeichen für den Wertgegenstand, das Gefühl kommt gänzlich in Wegfall und wird durch die Tradition ersetzt. Was nun dem einen als der angemessene Ausdruck eines Gedankens erschien, das fand auch der andere unmittelbar zutreffend. So ist die Sprache die ursprünglichste aller gemeinsamen Lebenserscheinungen. Vielfach ist man jedoch geneigt, wenigstens die Kindersprache ihrer besonderen Eigentümlichkeiten wegen für eine Schöpfung des Kindes selbst zu halten, doch zeigt die genauere Beobachtung, dass auch diese zum grössten Teile eine Schöpfung der Umgebung ist; die letztere passt sich nur dem Lautvorrat und dem Bewusstseinsinhalte des Individuums an. Über die Entstehung der Sprache, deren Entwickelung und Leistung hier weiter zu reden, gehört nicht in den Rahmen unserer Arbeit, das ist Aufgabe der Philologie, wir wollen nur noch kurz andeuten, worin die Vorzüge der Lautsprache vor allen anderen Mitteilungsmitteln beruhen. Sich gründend auf die Klanggebärde, ist unsere Lautsprache 1. unabhängig von den Zeiten und kann auf weite Entfernungen vernommen werden, 2. am brauchbarsten, reine Vorstellungsinhalte zu reproduzieren, da das ausführende und das aufnehmende Organ verhältnismässig frei sind von Gefühlszuständen, so dass sich die Vorstellungsinhalte am leichtesten und reinsten durch dieselbe übermitteln lassen, 3. mannigfaltig und fein in ihren Abstufungen, und daher besitzt dieselbe die grösste Ausbildungsfähigkeit, den höchsten Grad von Variabilität gegenüber allen übrigen Mitteilungsmitteln.

Durch die Sprache allein ist eine so reiche Gliederung und Beherrschung der Mannigfaltigkeit des Seeleninhaltes möglich. Die Ordnung im Bewusstseinsinhalte verdanken wir der Anheftung an die sprachliche Bezeichnung; sie ist eine soziale Funktion, eine Folge des Lebens in der Gesellschaft. Die Sprache vermittelt den Übergang vom Einzeldasein zu der geistigen Gemeinschaft, indem sie ihrem Ursprunge nach eine individuelle Ausdrucksbewegung ist, durch ihre Entwickelung aber, die sie erfährt, zur notwendigen Form für alle gemeinsamen geistigen Inhalte wird. Jede Generation wächst in eine fertige Sprache hinein, und somit auch in Vorstellungsmassen, die für uns als Apperzeptionsmassen gelten, wodurch die Gemeinsamkeit eines ganzen Volkes herbeigeführt wird.

Erscheinungen im Seelenleben des einzelnen Menschen, die in dem sozialen Leben begründet sind.

§ 1. Das Selbstbewusstsein.

Neue Erlebnisse und Wahrnehmungen befestigen sich nur in uns, wenn sie mit der Sprache verbunden werden, daher bildet dieselbe auch den Vorstellungsuntergrund für das individuelle Denken. Erst dadurch erhalten Vorstellungen feste Gestalt und Selbständigkeit, dass sich dieselben an bestimmte Lautzeichen anschliessen. Die sprachliche Bezeichnung hat sich aber zuerst denjenigen Gegenständen und Zuständen zugewandt, die dem gemeinsamen Leben entsprungen sind. Inmitten dieser Personen und Dinge erkennt dann auch das einzelne Wesen sich selbst und seine leibliche wie geistige Persönlichkeit als ein besonderes Ding, es stellt sich in eine Reihe gleicher Wesen vor, und so erfasst es sein eigenes Selbst, es kommt zum Selbstbewusstsein. Erst auf dem Boden der Gemeinschaft giebt es ein Selbstbewusstsein; erst die Gesellschaft macht ihre Glieder selbstbewusst. „Kein Ich ohne Du." Die Gesellschaft bildet die Basis für die höchste Stufe des individuellen Lebens, das Selbstbewusstsein. Erst in dem Gegensatze der einzelnen Glieder in der Gesellschaft werden die Begriffe der Persönlichkeit entwickelt; erst durch das Angeredetwerden kommen wir zu der Vorstellung des Ich, zum Selbstbewusstsein.

Das Ich ist eine Vorstellung, die nicht ursprünglich in uns liegt, sondern die im Laufe der ersten Lebensjahre erst gewonnen wird. Das Kind weiss ursprünglich weder von sich selbst noch von anderen etwas; es lernt zuerst die Aussendinge kennen, viel später dann sich selbst. Ja sogar der eigene Leib wird von ihm anfänglich nur als ein Aussending aufgefasst, und daher kommt es auch, dass dasselbe sich anfänglich mit der dritten Person bezeichnet, also z. B. nicht sagt: „Ich will essen", sondern „Otto will essen". Das Kind hat eben zuerst den eigenen Leib nicht als seinen Leib wahrgenommen, sondern nur als ein Objekt wie jedes andere seiner Umgebung. Allmählich gelangt es durch den Tastsinn zu der Vorstellung des eigenen Leibes im Gegensatz zu derjenigen fremder Gegenstände, und derselbe wird zum Mittelpunkte aller Ortsbestimmungen in der räumlichen Welt. Alle Dinge werden nun von und an ihm geschätzt und gemessen. Mit dem Raumbilde, welches das Kind von seinem eigenen Leibe erhält, beginnt der Gegensatz zwischen Innen- und Aussenwelt für dasselbe Wert und Bedeutung zu gewinnen. Die Oberfläche des Leibes bildet die Grenze zwischen dem Interessanten und dem Gleichgültigen. Das Kind fängt sodann an, auch die Dinge seiner Umgebung für empfindende Wesen zu halten und dieselben zu beseelen; es redet mit seiner Puppe, seinem Pferdchen, schlägt den Tisch, der es nach seiner Meinung gestossen, putzt die Fussbank an und behandelt dieselbe wie eine Gespielin u. s. f. Je lebendiger (regsamer) und empfindungsvoller das Kind ist, um so mehr Leben setzt es überall

voraus oder verlegt solches in sonst leblose Gegenstände. Jetzt erscheint der eigene Leib als Sammelplatz von Vorstellungen, indem derselbe in nähere Beziehung zu diesen gesetzt wird. Die Vorstellungen machen nun das Wesen des Kindes aus, und dasselbe fasst von jetzt ab sich als vorstellendes Wesen auf. Bald treten sodann Begehrungen hinzu, die auf Herbeischaffung von Angenehmem und Fernhaltung oder Befreiung von Unangenehmem gerichtet sind, welche vom Leibe in die Aussenwelt greifen, aber wieder zu diesem durch Befriedigung der Begehrung zurückkehren. Das Kind ist das Begehrende und das durch die Handlung Befriedigte. Durch diese Reciprocität entsteht das Selbst. Inmitten der Personen und Dinge seiner Umgebung erkennt also das Einzelwesen sich selbst und seine leibliche und geistige Persönlichkeit als ein besonderes Ding; endlich erfolgt die Einstellung des eigenen Wesens in eine Reihe gleichartiger, und so erfassen wir unser eigenes Selbst. Zuerst wird zwar noch der Leib mit dem Ich identifiziert, doch tritt allmählich der ideelle Kern des Ich durch Aufnahme neuer Gedanken, Gefühle und Bestrebungen hervor, und das körperliche Ich tritt in gleichem Masse zurück. Bald treten neben das eigene Ich verschiedene fremde Ich, die aber in mehreren Punkten dem unsrigen gleich sind; reproduzieren wir das eine, so hat es die Erscheinung der anderen zur Folge, und so entsteht die Vorstellung des Wir. Das „Wir“ ist von grösster Wichtigkeit für das Einzelwesen, indem dasselbe als Ordner, Gesetzgeber und Lenker des Einzelnen auftritt; ohne „Wir“ keine Familie, Gesellschaft und Staat, ohne dasselbe kein Ehrtrieb, keine Rechtlichkeit und Sitte. So tritt uns im Selbstbewusstsein eine Potenzierung des Seelenlebens entgegen, die wir nur dem gemeinsamen Leben verdanken; die Gesellschaft allein ist die Basis des Selbstbewusstseins.

Durch das Selbstbewusstsein wird nun einerseits das willkürliche Denken oder Nachdenken veranlasst, andererseits die Wertung unserer eigenen Thätigkeit; letzteres ist aber nur möglich durch Berücksichtigung der sozialen Verhältnisse. Diese kritischen Funktionen des Selbstbewusstseins erstrecken sich jedoch nicht nur auf unsere eigene Thätigkeit, sondern dieselben gehen über das „Ich“ hinaus auf die soziale Gemeinschaft; die Inhalte der Wertung entnimmt das Selbstbewusstsein den sozialen Prinzipien, daher ist Selbstbewusstsein auch Gewissen. Wir beurteilen die eigenen Handlungen nach allgemeinen Gesichtspunkten, die dem höheren Seelenleben angehören, und so richtet sich die Thätigkeit des Gewissens auf alle drei Seelenthätigkeiten.

Die weitere Entwicklung des Denkprozesses lässt uns ebenfalls den Einfluss der Gesellschaft klar erkennen. Das Nachdenken setzt die Zweckmässigkeit der Dinge voraus, da nun dieselbe das umgekehrte Kausalverhältnis ist, so setzt auch jedes Überlegen eine Einsicht in die Gegenstände und deren Kausalität voraus. Die Richtigkeit derselben wird zu einer Wertbestimmung, nach welcher wir die

Vorstellungen beurteilen; dies geschieht aber nur in der Gesellschaft. Wir suchen nach Übereinstimmung unserer Vorstellungsinhalte mit denen der sozialen Gemeinschaft. Da, wo mehrere Individuen gemeinsam zu handeln haben, wird zuerst in dieser Gemeinschaft die Untersuchung über die Richtigkeit der Vorstellungen angestellt und die Entscheidung über die richtige und unrichtige gefällt. Vorstellungen, die im Einzelwesen entstehen, gelten als falsch, wenn sie nicht mit der sozialen Gemeinschaft übereinstimmen. Im allgemein Vorgestellten und Anerkannten sucht das Einzelwesen das Richtige, wodurch die Unterscheidung des Wahren und Falschen eine Grundform des gemeinsamen Lebens wird, somit entwickelt sich die Erkenntnis vom Werte des Einzelnen in der Gesellschaft. Nun folgen aber die Momente des sozialen Denkens nicht unserem eigenen, sondern die Verknüpfung besteht darin, dass das Individuum dem der Allgemeinheit folgt und von dieser Anerkennung seiner Handlungen erwartet.

Bei Bildung des Urteils ist ebenfalls die Gesellschaft nicht ohne Bedeutung. Der Zweck des Urteilens und der durch dasselbe bedingten sprachlichen Formen ist, die Vorstellung von den sinnlichen Wahrnehmungen zu allgemeinen Inhaltsverhältnissen umzuwandeln — Assoziation und Apperzeption. Aus dem Mannigfaltigen wird die Struktur des Ganzen zum Bewusstsein gebracht. Diese Erkenntnis des Allgemeinen wird aber ferner dadurch gewonnen, dass dasselbe nicht nur sachlich allgemein, sondern auch für die Allgemeinheit, das heisst für alle Individuen giltig ist. So erst entsteht ein richtiges Urteil. Was im Urteil fixiert worden ist, findet sich in allen Individuen wieder, weil es frei gemacht ist vom Konkreten. Indem wir urteilen, wählen wir aus der Mannigfaltigkeit dasjenige aus, was sich zum gleichmässigen Vorstellen in allen Individuen eignet; es entstehen Allgemeinvorstellungen, die sich erhalten und zum Allgemeingut aller Einzelwesen werden. Diese bilden dann die apperzipierenden Vorstellungsgruppen, denen sich neue assimilieren.

§ 2. Die Gemeinsamkeit des Fühlens.

Einen ebenso bemerkbaren Einfluss wie auf das Vorstellungsleben übt die Gesellschaft auch auf das Gemütsleben des einzelnen Menschen aus. Wenn wir hier von Gemütsleben reden, so bezeichnen wir damit die Gefühls- und Willenszustände der menschlichen Seele, besitzen dieselben doch gegenüber dem Vorstellen als gemeinsames Merkmal die Wertung, den alternativen Zustand des Bejahens oder Verneinens, welcher der Vorstellung nicht innewohnt. Das Vorstellen umfasst eben nur die gleichgültigen Funktionen des Bewusstseins, während Fühlen und Wollen die interessierten in sich begreifen, daher bedürfen diese beiden letzteren eines Objektes, das gewertet wird. Weiter entspringen die Begehrungen aus ursprünglichen Gefühlen, und die auf einen Gegenstand gerichtete Be-

gierde ist die Ursache von Gefühlen; diese Reziprozität besitzt das Erkennen nicht, und darum ist Fühlen und Wollen als ein Ganzes zu betrachten, das wir Gefühlsleben nennen. In diesem kommt zum Ausdruck, welche Wertschätzung unsere Umgebung für uns besitzt, bezw. was dieselbe zu unserem Behagen oder Unbehagen beiträgt, daraus entwickelt sich dann das Wollen.

Abgesehen von den primären Gefühlen und Begehrungen, deren Ursprung in den Wahrnehmungen zu suchen ist, giebt es eine Reihe von Gefühlen, welche durch den sozialen Zustand des Menschen herbeigeführt werden, Gefühle sozialer Reflexion. Der Ursprung derselben ist nicht in Gegenständen, sondern in anderen Gefühlen zu suchen, verursacht durch das Selbstbewusstsein; es ist demnach eine Gemeinsamkeit des Fühlens in der Gesellschaft bemerkbar.

In erster Linie kommt hier das Selbstgefühl in Betracht, das zwar nicht Voraussetzung des Selbstbewusstseins ist, jedoch in naher Beziehung zu demselben steht. Das „Ich-Gefühl" wird erst im Individuum durch die Lebensgemeinschaft mit anderen hervorgerufen, ebenso wie der Selbsterhaltungstrieb. Ohne Selbstbewusstsein ist natürlich weder Selbstgefühl noch Selbsterhaltungstrieb möglich. Das Selbstgefühl besteht darin, dass wir mit dem allgemeinen Lustgefühl, das ein Gegenstand in uns erweckt, die Freude am Gelingen verbinden, also dass wir die Lustgegenstände zu unserem Eigentum und uns zum Gegenstande der Freude machen. Die Selbstgefühle bestehen demnach in Gefühlen, die wir an Gefühlszuständen haben, es sind gleichsam Gefühle ins Quadrat erhoben, Gefühle, welche früheren Gefühlen entlockt sind. Das Selbstgefühl ist eine Steigerung der Gefühle, hervorgerufen durch Gegenüberstellung von Gemeinschaft und Einheit, welch' letztere ein Produkt des Selbstgefühls ist. Dasselbe gilt auch von den Unlustgefühlen. Das Selbstgefühl macht alle die Gefühle der Unlust, welche durch Entbehren oder Nichterreichen erweckt werden, zu den meinigen, es bringt die Unlust mir zum Bewusstsein, indem es in mir das Gefühl der Schwäche, des Schmerzes, der Depression, der Verzweiflung an der eigenen Kraft gegenüber derjenigen anderer erzeugt, kurz: es bringt in mir Unlustgefühle über Unlustzustände hervor. Dieses Selbstgefühl führt demnach einerseits zu Selbstzufriedenheit und Selbstgefälligkeit, welch' letztere sich zur Selbstliebe steigern kann, indem man sich selbst ein gefälliges Subjekt der Freude wird, andererseits zu Selbstverachtung, die sich geradezu in Selbsthass, Verzweiflung an sich selbst, verwandeln kann.

Eine Steigerung dieser Selbstliebe und dieses Selbsthasses finden wir in den Persongefühlen. Dem in Gemeinschaft lebenden Menschen ist nichts wichtiger, als die Persönlichkeit; für das Individuum wird im gemeinschaftlichen Leben nichts bedeutungsvoller, als die Person, die ihm entgegentritt, und so erregt die Gesellschaft in uns die Persongefühle, die entweder „Ichgefühle" oder „Fremdgefühle"

sein können, und die teils in Zuneigung, teils in Abneigung bestehen. Erfährt ein Individuum durch ein anderes Vorteile, Förderung seiner Interessen, Erfüllung seiner Wünsche, so entsteht das Dankgefühl; treten dagegen ein oder mehrere Individuen den Wünschen, Plänen und Handlungen des Einzelwesens hindernd entgegen, so ist begreiflich, dass sich das Gefühl des Hasses in demselben regt. Beide Gefühle sind stets auf den personellen Urheber zurückzuführen. Vielfach ist man aber nicht mehr in der Lage, das Motiv der Zu- oder Abneigung anzugeben, diese Gefühlserscheinungen haben den Charakter ursprünglicher Gefühle angenommen, sie sind instinktiv geworden, so z. B. die Zu- oder Abneigungen zwischen den Völkern und Rassen.

Wodurch wird nun diese Zu- oder Abneigung in uns hervorgerufen? Teils ist es die Gleichheit anderer Individuen mit uns selbst, wir bewundern das an ihnen, was uns an uns selbst gefällt, teils ist es aber auch der Kontrast, wir bewundern an anderen das, was uns fehlt und dessen Mangel wir bedauern. In beiden Fällen wirkt das Selbstgefühl Zuneigung in uns. Ebenso lassen uns die Erlebnisse anderer nicht gleichgültig, sie nehmen an unserem Vorstellungs- und Gefühlsinhalte ebenso gut teil, wie das Selbsterlebte, bildet doch die Umgebung einen unveräusserlichen Bestandteil des eigenen Bewusstseins, in dem jede Vorstellung ihren eigentümlichen Gefühlswert erhält. Hiermit ist von selbst den altruistischen Gefühlen die gleiche Ursprünglichkeit mit den egoistischen eingeräumt. So entsteht in uns das Mitgefühl oder die Sympathie; der Anblick fremden Leides oder fremder Freude erweckt in uns einen Affekt der Unlust oder der Lust. Schon aus der Bezeichnung heraus kann das Mitgefühl als ein Fühlen mit anderen erklärt werden, das sich als Mitfreude und Mitleid äussert; tritt hierzu das Bewusstsein, dass ein fremder Wille der leidende ist, und widme ich mich ganz diesem Willen, so entsteht Wohlwollen. Dasselbe ist jenes Mitgefühl, jene Teilnahme, die uninteressiert ist, die helfend eingreift, ohne Dank zu begehren, ja nur zu erwarten, und die, wo sie nicht helfen kann, selbst den Feind mit den aufrichtigsten Wünschen begleitet. Dieses Wohlwollen ist die reine Liebe. Die Liebe zu Personen und Sachen dagegen schliesst in sich das Verlangen einer Aneignung und somit die Verschmelzung der beiderseitigen Willen, sofern es sich um Personen handelt. — Umgekehrt aber erweckt in uns das Bewusstsein, dass uns Eigenschaften fehlen, die andere besitzen, Abneigung gegen diese, ebenso wie das Vorhandensein von Eigentümlichkeiten an anderen, die wir an uns bewundern, an ihnen aber als selbstverständlich finden; so entstehen auch die antipathetischen Gefühle Neid und Schadenfreude. Ersteres ist jenes Unlustgefühl, das durch die Vorstellung fremder Lust in uns wachgerufen wird; fremdes Weh und fremder Schmerz erwecken im Menschen vielfach Schadenfreude. So stehen Neid zu Mitfreude, Schadenfreude zu Mitleid in schroffem Gegensatze. Wir haben gesehen, dass aus dem Selbstgefühl einer-

seits Zuneigung und Wohlwollen, andererseits Selbstmissfallen und Abneigung erwachsen, erstere können sich zu Bewunderung, letztere zu Neid und Schadenfreude steigern.

Ebenso wie die genannten Gefühle sind auch alle diejenigen Gefühlserscheinungen, welche sich um das Ehrgefühl gruppieren, ausschliesslich bedingt durch die Gesellschaft, sie werden hervorgebracht durch Gefühle, welche wir bei anderen Menschen voraussetzen oder kennen gelernt haben; dieselben bilden Motive für unsere eigenen Gefühle, daher sind sie auch mit „Reflexionsgefühlen“ bezeichnet worden. Gefühle der Anerkennung oder Verwerfung in unserer Umgebung über uns werden für uns zu Gefühlen, dieselben beruhen demnach auf einer Wertung der Personen teils für sich selbst, teils für und durch andere; es findet mithin eine Verknüpfung von Eigen- und Fremdgefühlen statt. Bevor wir uns beurteilen, haben wir andere gewertet und von ihnen Beurteilung erfahren, diese Fremdbeurteilung beeinflusst dann die Selbstwertung. In uns wohnt das Bedürfnis, unsere Handlungen von anderen anerkannt zu sehen, ja dasselbe verdichtet sich zu dem Wunsche, von uns selbst anerkannt, sogar bewundert zu werden; in dem Verhältnis dieser beiden Verlangen zu einander liegen alle Nuancen des Ehrgefühls begründet. Dieser Ehrtrieb ist der gesellschaftliche Grundtrieb; nichts ist natürlicher, als dass der Einzelne Ehre sucht, da der Mensch als geselliges Wesen nur in der Gesellschaft sein wahres und höchstes Bewusstsein findet. Nur die höchsten Grade des Bewusstseins inneren Eigenwertes können den Menschen zur Resignation auf die Ehre und zur Verachtung der gesellschaftlichen Meinung hinführen. „Der Diamant bedarf der Goldfassung nicht; jeder andere Stein will um so mehr gefasst sein, je weniger Wert er hat.“

Diese Gefühle der Anerkennung und Bewunderung — Ehrgefühl, Ehrgeiz, Ehrsucht, Eitelkeit und Stolz — wurzeln sämtlich in dem Bedürfnis des Einzelwesens, von den übrigen Mitgliedern der Gesellschaft anerkannt, gewertet, ja bewundert zu werden. Vielfach lassen sich die einzelnen nicht streng von einander trennen, ja sie laufen ineinander über. Während bei den vorgenannten Gefühlen das Verlangen nach innerer Anerkennung von einem zum andern mehr zurücktritt, ja bei der Eitelkeit das Bedürfnis vorwiegt, unter allen Umständen von anderen anerkannt, geschätzt, bewundert zu werden, selbst wegen an sich wertloser Eigenschaften, tritt bei den Gefühlen, welche mit Stolz bezeichnet werden, das Verlangen nach innerer Anerkennung ganz besonders hervor, unbekümmert um die äussere Wertung; die innere Ehre steht dem Stolzen am höchsten, doch kann auch er nicht ganz von der Anerkennung durch andere, und sei es auch nur in der Zukunft, absehen. Nur allein die Bescheidenheit verzichtet auf irgend welche äussere Anerkennung, sie findet Befriedigung in der inneren Wertung, ist Selbstbefriedigung.

Dieselbe steht jedoch dem Stolze sehr nahe und kann leicht in denselben übergehen.

Neben den Gefühlen der Anerkennung wohnen jedoch auch solche der Missbilligung, solche, die durch Missbilligung hervorgerufen werden, in unserer Brust. Der Stolze findet die Aberkennung des Wertes einer seiner Handlungen durch andere peinlich, es tritt Beschämung bei ihm ein. Dieser Zustand ist verwandt mit dem anderen, den wir mit Scheu bezeichnen; es ist die Angst vor der Beurteilung unseres Ichs durch andere, oder das Bedürfnis des Individuums, sich aus der Allgemeinheit zurückzuziehen. Dieses Gefühl ist jedem Einzelwesen eigentümlich, jedoch in verschiedenem Grade. Hier beobachtet man schon Scheu an einem Menschen, der nichts zu verbergen hat, ja der sich selbst durch sein Handeln befriedigt fühlt, dem es aber doch unangenehm ist, von anderen beurteilt zu werden; Schamröte, Verlegenheit sind die äusseren Zeichen dieses Sichbeobachtetfühlens. Grösser wird die Scheu, wenn wir unsere Eigentümlichkeiten durch andere beurteilt wissen, am grössten aber, wenn wir Verwerfung von uns und anderen erfahren. Dieses Bewusstsein, von anderen in unseren Handlungen gewertet zu werden, ja dass unsere Mitmenschen Einblick in unser Thun gewonnen haben, zumal wenn dasselbe unmoralisch ist, erweckt in uns das Gefühl der Reue, das sich zum Zerknirschtsein steigern kann, doch vermögen dieselben auch ohne alle Vorgefühle und utilistische Begründung aufzutreten. Eine Steigerung erfährt das Reuegefühl noch in der religiösen Reue, in welchem Zustande wir uns Gott als den Allwissenden denken. Wir streben nach einem guten Gewissen, das in der besseren Selbstbeurteilung besteht, doch hängt dasselbe auch von fremder wohlwollender Beurteilung ab. Im Gewissen sind vereinigt die Furcht vor den schlimmen Folgen unserer Handlungen, die darin bestehen können, dass unsere Stellung in der Gesellschaft beeinträchtigt, ja erschüttert werden kann — in religiöser Beziehung: dass wir das Missfallen unseres Gottes auf uns laden können —, und das Ehrgefühl. Das Gewissen ist der höchste Sitz der Ideale.

Die Gefühle in uns können nun noch gesteigert werden durch entgegengesetzte Gefühle, die wir in anderen Individuen wahrnehmen, es entstehen Vergleichungsgefühle. So wird die Freude in uns über einen errungenen Erfolg noch gesteigert durch den Ärger anderer über denselben. Auch das sich Beneidetwissen führt eine Potenzierung der Gefühle der Freude im Individuum herbei. Umgekehrt aber wird die Unzufriedenheit mit uns selbst über das Misslingen eines Planes gesteigert durch den Triumph des Gegners. Vielfach ist das Misslingen einer Handlung an und für sich dem Individuum nicht so unangenehm, dasselbe wird es erst durch die Schadenfreude anderer. Ebenso wird der Misserfolg in seiner Peinlichkeit für uns noch erhöht durch das Mitleid, das wir von anderen erfahren, ganz besonders ist dies bei stolzen Gemütern der Fall; geht das Mitleid

aber sogar noch vom Gegner, vom Feinde, aus, so wird das Gefühl der Unzufriedenheit unerträglich.

Endlich zeitigt auch das Leben in der Gesellschaft in uns das Gefühl der Bewunderung anderer; dasselbe ist aber kaum ohne ein Neidgefühl zu denken. Liegt uns das Gebiet der Bewunderung nahe, so zieht sich durch unsere Anerkennung, die wir dem Nächsten zollen, ein leiser Zug des Neides, weil wir es eben nicht sind, die die Anerkennung sich errungen haben. Daraus ist ersichtlich, dass je entfernter uns das Feld liegt, auf dem der Mitmensch Erfolge errungen, desto geringer der Zug des Neides ist, der sich in unsere Bewunderung mischt; in gleichem Verhältnis nimmt ebenfalls das Neidgefühl ab, je näher uns das Individuum persönlich steht. — Zu erwähnen wären noch die ästhetischen Gefühle, jene Gefühle, die zwar einen Wertinhalt besitzen, deren Werte aber nicht zu Motiven für das Wollen werden. Sobald wir an den Gegenständen, die diese Gefühle hervorrufen, Interesse gewinnen, treten persönliche oder Sach-Gefühle ein, und aus den ästhetischen Gefühlen werden solche des Wertes. Ästhetische Gefühle können nur interesselos sein, sie richten sich lediglich auf die Vorstellungsinhalte ohne Rücksicht auf deren Realität. Vermöge des Interessanten am Gegenstande, aber nicht des Individuellen, ist unser ästhetisches Gefühl ein Produkt des geselligen Lebens. Durch eine fremde Vorstellungsthätigkeit hindurch die Welt auffassen zu lernen, sei es im Gemälde, in der Statue, im Gedicht oder im Tonwerk, ist ein socialer Vorgang, der ästhetische Gefühle zeitigt. Dieselben bestehen in einer vollständigen Ablösung des Gefühls vom Wollen und in einem Zurücktreten unserer eigenen Person. Der höchste Grad der ästhetischen Gefühle besteht darin, unser eigenes Leben als ein fremdes anzusehen, es ist ein Übersichselbsthinausleben, ein Übersichselbsterhobensein, welches Gefühl man auch mit „Humor“ bezeichnet, jedoch nicht in dem landläufigen Sinne von Witz. Fühlen wir ästhetisch, so fühlen wir im Interesse der Allgemeinheit, nicht aber in unserem eigenen. Fern von den Zwecken des Individuums führen uns die ästhetischen Gefühle auf die Zwecke der Gattung.

So sehen wir, dass unsere persönlichen Gefühle fortwährend durchsetzt sind mit Gefühlswirkungen, die den Gefühlen unserer Umgebung entstammen. Das Gefühlsleben der Einzelnen ist ineinander verflochten, daher müsste dasjenige eines isolierten Individuums sehr arm sein. Die Lebensgemeinschaft ist, wie bei dem Erkenntnisleben, auch im Gefühlsleben bestimmend und bedingend für das Individuum.

§ 3. Der Gesamtwille.

Wo eine Gemeinschaft von Individuen besteht, da wird dieselbe auch beherrscht von einem Gesamtwillen; das Einzelwesen hat sich der Gesellschaft unterzuordnen. In der Tierwelt beobachten wir besonders im Bienenvolk, im Ameisenstaat, bei den Zugvögeln und

den Horntieren ein gemeinsames zweckmäsiges Handeln, ob hier aber ein Individualwille vorhanden ist, kann kaum angenommen werden, obgleich wir die Beobachtung machen können, dass einzelne Tiere bestraft werden, sofern sich dieselben nicht der Gesamtheit unterordnen; individuelle Gleichgültigkeit oder derartige Gegensätze scheinen jedoch zu bestehen, wenn auch nur in ihren Anfängen. Hier tritt uns aber wohl in erster Linie der instinktive Gesamtwille entgegen, eine rein biologische Erscheinung; es ist das Auftreten einer geschlossenen Gemeinschaft des zweckmässigen Handelns. Daneben aber begegnen wir auch bereits einem Autoritativwillen, verkörpert in dem Leittiere unter den Herdentieren. Der Wille des Einzelnen wird zum Willen der Gemeinschaft, hier durch unwillkürliche Nachahmung.

Dieser Autoritativwille ist nun vorherrschend im Gesellschaftsleben der Menschen, er tritt uns entgegen im gemeinsamen Leben der Familie, der Gemeinde und des Staates; das Wollen des Oberhauptes ist massgebend geworden für die Glieder der Gemeinschaft, doch wird dasselbe nicht wie im Tierstaat instinktiv, ohne jegliche Überlegung, ausgeführt, sondern mit Bewusstsein. So ist der Wille des Herrschers entstanden, so das Gesetz, welches als autoritativer und repräsentativer Gesamtwille durch die Majorität zur Geltung kommt. Mithin ist das Gesamtwollen ein Kunstprodukt, entstanden aus dem Zusammenarbeiten vieler Individualwillen. Der Einzelwille aber muss und kann sich nur an dem Gesamtwillen entwickeln; der autoritative Gesamtwille muss erst in den Einzelwillen übergeleitet werden, wenn sich letzterer entfalten soll. Der erstgenannte wird als Machtwille in Form von Furcht vor Strafe oder von Hoffnung auf Belohnung in die Motive aufgenommen, welche den Individualwillen bestimmen. Dies ist die erzieherische Aufgabe des gemeinsamen Lebens. Allerdings wenden diese Vergeltungsvorstellungen den Egoismus als ethische Triebfeder an, indem die sittliche Handlung nicht um ihrer selbst willen vollzogen wird, sondern im Hinblick auf künftige Vorteile. Doch es bezeichnet diese sittliche Ausbildung des Einzelwesens nur ein Stadium in dem Verlaufe der Entwickelung; die Motive werden allmählich einer Läuterung ausgesetzt, der vernünftige Wille wird die Triebfeder zu des Gesetzes Erfüllung; der von Grund aus egoistisch angelegte Mensch verzichtet auf sein Glück, seinen Vorteil und tritt in den Dienst der Gesellschaft, macht sich ihr dienstbar, dient der Wohlfahrt des Ganzen, nicht — wie nach Nietzsche's Ansicht — die Gesellschaft (Herde) dem Einzelnen, und so gelangt der Mensch endlich zur sittlichen Freiheit.

Doch ist diese Übertragung des Gesamtwillens durch Furcht und Hoffnung nicht die einzige Form. Die Individuen mit autoritativem Willen beeinflussen ihre Mitmenschen auch durch ihr wohlüberlegtes Wollen, das sich in Sicherheit des Auftretens kund thut und Bewunderung hervorruft. Einzig und allein die Macht der Persönlichkeit

ist es hier, welche den Gesamtwillen — nicht die „Herrenmoral“ — den einzelnen Individuen einimpft; soziale Reflexionsgefühle sind die Triebfeder zur Hingabe an bedeutende Persönlichkeiten und zur Unterordnung unter einen autoritativen Willen, wodurch der Gesamtwille entsteht.

Endlich kann auch der erreichte Zweck als Motiv für die Unterordnung unter die Gemeinschaft gelten; die Überzeugung, dass durch die Gesellschaft gewisse Zwecke erreicht werden, die für das Leben des Individuums förderlich sind, führt dazu.

Das gemeinsame Wollen und Handeln bezeichnen wir mit Sitte. Die Gesellschaft fordert vom Einzelwesen zweckmässiges Handeln, Thaten, welche soziale Werte besitzen. Der Individualwille befolgt diese Anforderung bedingungslos, ohne sich Rechenschaft zu geben über das Warum, da er vom Gesamtwillen, der als Autoritätswille, als sittliche Macht, uns entgegentritt, vollständig durchdrungen ist. Hier begegnen wir einer ähnlichen Erscheinung wie der bereits erwähnten im Tierreiche. Sitte und Instinkt sind beide aus individuellen Gewohnheiten hervorgewachsen, aber während der Instinkt die Wirkung der Gewohnheiten zahlloser Generationen nur in der Form mechanisch gewordener und darum bewusstlos sich vollziehender Bewegungen enthält — um mit Wundt zu reden —, sind in der Sitte die ständig gewordenen Gewohnheiten der menschlichen Gattung und ihrer Gliederungen als bewusst wirkende Motive erhalten geblieben. Sitte ist die bewusste Gewohnheit unseres willkürlichen Handelns, das auf einer gemeinsamen Norm basiert. Auch die Sitte wird von dem Schutzbedürfnis des Einzelnen getragen, am Leben erhalten, durch welches sie auch entstanden ist. Nur in seltenen Ausnahmefällen muss der Universalwille gegen den Einzelwillen auftreten und sein Recht fordern, sonst fällt zumeist der Wohlfahrtsgedanke des Einzelnen mit dem Universalwillen zusammen, da ja das Individuum aus dem Gesamtwohl Nutzen zieht. Befindet sich unser Wille einmal nicht im Einklang mit dem Gesamtwillen, so haben wir, um den Verpflichtungen, die letzterer an uns stellt und die wir Sitte nennen, nachzukommen, unsern Individualwillen dem Universalwillen unterzuordnen; wir haben der Pflicht zu gehorchen, oder mit anderen Worten: wir haben der Forderung der Unterordnung des individuellen Wollens unter das Gesamtwollen zu genügen, welche die Gesellschaft an uns stellt. Zu diesem Pflichtbewusstsein erzieht die Gemeinschaft, vor allen Dingen die sittlichen Zentren Familie, Kirche und Staat. Hierbei stehen derselben auch äussere Zwangsmittel zur Verfügung, so neben der Scheu des Individuums, sich auffallend von Seinesgleichen zu unterscheiden, die mit dem Nachahmungstriebe des Menschen zusammenhängt, die gesellschaftlichen Nachteile, welche dem Einzelwesen aus der Nichtbefolgung der Sitte erwachsen, wie üble Nachrede, schlechte Behandlung, ja Ausstossung aus der Gesellschaft, moralischer Tod. Demnach ist die Sitte eine zwingende Norm. So ist es auch begreiflich,

dass ein Naturvolk ohne Gesetzgebung doch in verhältnismässig geordneten Zuständen leben kann.

Wir beurteilen nun unsere Handlungen zu den konstanten Zielen des Gesamtwollens, welches den Einzelnen für seine Thaten verantwortlich macht. Aber diese Verantwortlichmachung besteht nicht nur im Urteilen über Wert oder Unwert des Einzelwillens im Verhältnis zum Universalwillen, auch nicht allein in der Übertragung der Folgen der Handlungen auf deren Urheber, was ja nur ein Akt der Vergeltung ist, sondern dieselbe geht über zur Belohnung und Bestrafung, und so gliedert sich die Sitte von hier aus in Rechtsleben und sittliches Leben, in denen wir die Hauptthätigkeiten der menschlichen Gesellschaft auf das Willensleben des Einzelnen erkennen.

Recht und Moralität (individuelle Sittlichkeit) entspringen dem Gebiete der Sitte. Beide sind bedingt durch das Verhältnis des Individual- zum Universalwillen, während uns aber das Recht durch Verheissung von Lohn oder Strafe zur Anerkennung des Gesamtwillens zwingt, weshalb es auch Wundt „die aus der Sitte hervorgegangene zwingende Lebensnorm“ nennt, so besteht die Moralität oder die individuelle Sittlichkeit darin, dass die Einzelpersönlichkeiten den Universalwillen aus freiem Willen, aus Überzeugung zu dem ihrigen machen. Die Sitte macht uns bezüglich unserer Handlungen verantwortlich vor unseren Nebenmenschen, deren Missbilligung wir erfahren, sofern unser persönlicher Wille nicht im Einklange mit dem Gesamtwillen steht. Das Recht ist ein Ausfluss der Macht der Gesellschaft, die uns durch Strafe zur Unterordnung des persönlichen Wollens unter das gemeinsame Wollen und die von diesem festgesetzten Normen zwingt; dasselbe fällt nicht nur in seiner Entstehung mit der Sitte zusammen, sondern es bleibt auch an dieselbe gebunden.

Die Moralität dagegen besteht in dem freiwilligen Aufnehmen des Universalwillens in den Individualwillen, nachdem wir denselben durch kritische Beurteilung für recht erkannt haben.

Die Gesellschaft, sei es Familie, Gemeinde, Kirche oder Staat, muss unter allen Umständen, wenn nicht ihre Existenz in Frage kommen soll, vom Einzelwesen verlangen, dass es sein Wollen demjenigen der Allgemeinheit unterordnet. Dasjenige nun, was unerlässlich ist für die Gesamtinteressen, ist das Recht, es ist das ethische Minimum, was vom Individuum der Gesellschaft gegenüber erfüllt werden muss. Dasselbe ist im Gesetz niedergelegt, das ein Ausfluss der Macht der Gesamtheit ist, und welches infolge der Gewalt derselben die Vor- bezw. Nachteile angiebt, welche dem Individuum aus dem Befolgen oder Nichtbefolgen desselben erwachsen. Da aber das Leben täglich neue Bedürfnisse des Universalwillen herbeiführt, so wird hierdurch auch eine zeitweise Veränderung desselben und mithin auch des Rechts bedingt, wofür uns die Geschichte Beispiele bietet. So wird durch die Gesellschaft in uns das Rechtsgefühl begründet und dasselbe zur Moralität, zur individuellen Sittlichkeit, ge-

steigert; dieselbe Gesellschaft emancipiert den Individualwillen vom Universalwillen und führt uns zur freien Entschliessung für Gut oder Böse, zur sittlichen Freiheit. Der äussere Zwang, der in Form von Lohn und Strafe auftritt, steigert sich zu dem innern Zwange, der durch das Vorbild anderer, sowie durch Übung und Gewöhnung des Willens infolge der Erziehung ausgeübt wird und das Individuum zu Wohlthätigkeit, gemeinnützigem Streben, Pflichttreue in Familie und Beruf antreibt. Endlich tritt als höchste Stufe die sittliche Freiheit im Handeln auf. Nicht in äusseren Einflüssen, sondern im eigenen Bewusstsein der Befriedigung sind die Triebe für diese Freiheit zu suchen. So wird der allgemeine Lebenszweck wieder zum individuellen Motiv. Das allgemeine Menschheitsideal nimmt nun wieder die Gestalt des individuellen Lebensideals an. Die Wechselwirkung der Kräfte, von der wir eingangs sprachen, tritt hier sichtbar zu Tage. Die Macht des Einzelwillens kann nur Erfolg haben, wenn sich derselbe in zureichender Übereinstimmung mit der Gesamtrichtung der übrigen Willen befindet, in welchem er jedoch nicht aufgeht, sondern sich wieder als Einzelwille fühlt, der ein Element oder Bestandteil eines Gesamtwillens ist, von dem er in seinen Motiven und Zwecken getragen wird. Aus diesen Grundsätzen werden Normen für den Einzelnen, die sich zu Idealen steigern, indem die besten Maximen herausgehoben werden. Der höchste Sitz der Ideale ist aber das Gewissen, die „innere Stimme“, der oberste Grundsatz, nach dem wir handeln und nur das Gute thun um des Guten willen und das Böse meiden, weil es böse ist.

Die Beharrlichkeit und Entschlossenheit im Handeln nach Grundsätzen, welche durch die Allgemeinheit zur Anerkennung gelangen oder auch verworfen werden, ist Charakter. Derselbe hat im Wollen seinen Sitz, er ist eine Unterordnung des gesamten Wollens und Handelns des Einzelnen unter Maximen; sind dieselben sittlich gut, so ist der Charakter ein sittlicher, sind sie verwerflich, so sprechen wir von einem unsittlichen Charakter. Anlagen für den Charakter sind im Menschen vorhanden, deren Unterschiede durch die Temperamente bedingt sind, doch muss sich derselbe erst erzeugen und gestalten, ebenso wie unser Gedankeninhalt, und zwar im Verkehr mit Seinesgleichen, daher hat Göthe recht, wenn er sagt:

„Es bildet ein Talent sich in der Stille.
Sich ein Charakter in dem Strom der Welt.“

So arbeitet sich allmählich der Charakter heraus, der — um mit Wundt zu reden — die regulative Idee ist, (der „wahrhaft intelligible Charakter“ nämlich), nach der wir jeden fremden Willen beurteilen, und nach der wir unsern eigenen Willen bilden sollen. Jede Willenshandlung hinterlässt aber eine bleibende Disposition zu ähnlichen Handlungen. So bilden sich individuelle Willensrichtungen, die dem Charakter ein um so festeres Gepräge verleihen, je weniger durch schwankende Wirkungen im einzelnen der Erfolg der Übung gestört wird.

(Fortsetzung folgt.)

III.

Gerhart Hauptmann und die deutsche Schule.

Von Dr. A. Bliedner, Eisenach.

Zola und Hauptmann beherrschen zur Zeit den litterarischen Markt. Zolas Romane werden verschlungen, Hauptmanns Dramen füllen die Theater meist bis auf den letzten Platz. Die Errichtung eines Hauptmanntheaters als Seitenstückes zum Wagnertheater ist vielleicht nur eine Frage der Zeit.

Man kann zu dieser neuesten Entwickelung der Litteratur sehr verschiedene Standpunkte einnehmen. Der bequemste ist offenbar, dass man überhaupt keinen einnimmt, d. h. dass man die ganze Bewegung als ausserhalb des pädagogischen Gebietes liegend ruhig ihren Weg gehen lässt in der stillen Hoffnung, sie werde, wie so manches andere Erzeugnis des flüchtigen Tages, bald genug von selbst von der Oberfläche verschwinden. Ich gestehe, dass ich längere Zeit hindurch diesen Standpunkt nicht nur für den bequemsten, sondern auch für den einzig richtigen gehalten habe. Neuerdings bin ich anderer Meinung geworden. Aus der Gleichgültigkeit aufgerüttelt hat mich eine Aufführung von Hauptmanns „Versunkener Glocke“, der ich im vorigen Jahre beiwohnte. Es war mir unmöglich, mich dem Zauber der poetischen Sprache, der leichtflüssigen Verse, der interessanten Handlung, ja auch dem Eindrucke zu entziehen, es müsse ein tieferer, nur beim erstmaligen Anhören noch nicht recht zu fassender Gehalt in dem Werke stecken. Seitdem habe ich mich eingehender mit Hauptmann beschäftigt. Ich musste mir sagen: Wenn in unserer als materialistisch verschrienen Zeit ein Werk wie „Die versunkene Glocke“ möglich ist, wenn es überall, wo es aufgeführt wurde, einen wahren Beifallssturm entfesselt, wenn es innerhalb eines halben Jahres (vom Dezember 1896 bis Juli 1897) 28 Auflagen erlebt hat, so muss doch aus ihm sicherlich auch etwas für die Pädagogik abfallen; vielleicht macht man sich einer Unterlassungssünde schuldig, wenn man nicht sein bescheiden Teil dazu beiträgt, es für die Schule nutzbar zu machen. Das Ergebnis meiner Studien ist, um dies gleich vornweg zu bemerken, eine grosse Enttäuschung. Dennoch bereue ich keinen Augenblick, diese Studien gemacht zu haben. Sie haben mich von einem Drucke befreit, der immer dann vorhanden zu sein pflegt, wenn man sich von der Macht einer neuen Erscheinung überwältigt sieht und doch instinktiv fühlt, dass man sich hat hinters Licht führen lassen.

Hierzu kommt noch eine andere Erwägung. Die Annahme, dass der Naturalismus und Symbolismus, mit welchen Namen die neueste Bewegung auf litterarischem Gebiete bezeichnet worden ist, nichts mit der Pädagogik zu thun hätten, ist falsch. Allerdings kann der

von seinem Berufe, seiner Familie, gesellschaftlichen Verpflichtungen und öffentlichen Angelegenheiten in Anspruch genommene Lehrer leicht zu dieser Annahme gelangen. Und kaum ist ihm daraus ein Vorwurf zu machen. Das moderne Leben ist so unheimlich vielgestaltig, und seiner Beziehungen zur Schule sind so viel, dass es verzeihlich ist, wenn der Durchschnittslehrer der einen oder anderen dieser Beziehungen geringere Aufmerksamkeit widmet. Allein, so möchten wir fragen, wo ist ein Lehrer, der nicht hin und wieder aufgeschreckt würde durch eine unliebsame Entdeckung, die er bei einem Schüler oder einer Schülerin macht, eine Entdeckung, die ihm zeigt, dass das Innenleben seiner Zöglinge, und zwar nach der schlimmen Seite hin, noch von ganz anderen Faktoren beeinflusst wird, als wie sie in der Schule wirksam sind? Es sind Rousseaus „verborgene Miterzieher“, die wohl zu keiner Zeit mächtiger gewesen sind als in der unseren. Und einer der mächtigsten ist die Lektüre. Nun sind wir zwar noch nicht so weit, dass etwa ein Zola'scher Roman zur Privatlektüre der Dorfjugend gehörte. Aber zu der der Gymnasiasten gehört er bereits, und dass die höhere Tochter davon nippt, dafür sorgen die Leihbibliotheken. Aber auch wenn eine straffe häusliche Aufsicht die unmittelbare Berührung der Jugend mit dieser Lektüre nach Kräften hindert, so kann doch solche Aufsicht nicht vor aller mittelbaren Berührung schützen. Was und wie Zola und Genossen schreiben, das liegt zu sehr in der Luft, entspricht zu sehr dem Geschmacke eines grossen Teiles des Publikums, als dass man in Abrede stellen dürfte, es sickere von ihm auch gar manches auf die leicht empfängliche Jugend durch. Nun sei es fern von uns, Zola und Gerhart Hauptmann ohne weiteres auf eine Linie zu stellen. Der Unterschiede zwischen beiden sind viel. Aber ihre Werke haben auch gar manche gemeinsame Züge, und zwar sind das gerade solche, von denen wir keineswegs einen günstigen Einfluss auf die Jugend erwarten könnnen. Doch liegt uns Zola schon deshalb ferner, weil er Franzose ist und sich des Romanes als Mittel für seine Ideen bedient. Gerhart Hauptmann ist Deutscher und stellt die Bühne in seinen Dienst. Er wirkt also viel unmittelbarer. Wer demnach die neue Richtung etwa bekämpfen will, der hat sich vor allem mit ihm auseinanderzusetzen.

Man kann jedoch den Namen Hauptmann nicht nennen, ohne gleichzeitig an verschiedene unliebsame Vorgänge und Erscheinungen erinnert zu werden. Ich denke vor allem an die jeder Beschreibung spottenden Theaterskandale, die mit den Berliner Aufführungen einiger seiner Dramen verbunden waren. Ich stehe aber auch nicht an, es mindestens höchst bedenklich zu finden, dass ein Mann, der am 15. November vorigen Jahres erst 36 Jahre alt geworden ist, bereits eine ganze Reihe von Biographen und Kritikern gefunden hat, die ihn schon jetzt in die Litteraturgeschichte einordnen. Es wäre eine wohlverdiente Strafe dieser voreiligen Herren, wenn Herr Hauptmann

demnächst Werke schüfe, die ihre ganzen Theorien über den Haufen würfen. Die beiden ausführlichsten Veröffentlichungen über den Dichter sind von Adolf Bartels, „Gerhart Hauptmann" (Weimar, Felber, 1897, 256 S.), und von Paul Schlenther „G. Hauptmann, sein Lebensgang und seine Dichtung" (Berlin, S. Fischer, 1898, 271 S.). Auf das letztgenannte Werk nehmen wir hier schlechterdings keine Rücksicht. Denn es ist eine Parteischrift, von einem Freund und Gönner des Dichters herrührend, der jedenfalls seine neue Stellung als Direktor des Hofburgtheaters in Wien dazu benutzen will, die Hauptmannschen Stücke hofgerecht zu machen. Weit objektiver ist das Buch von Bartels, das sich wesentlich an die Werke hält, und aus dem man jedenfalls viel lernen kann. Ich würde auch meine Arbeit als überflüssig unterlassen haben, wenn ich mit Bartels durchweg übereinstimmen könnte. Das ist jedoch keineswegs der Fall. [1]) Zudem hat Bartels die pädagogische Seite ganz und gar nicht in Betracht gezogen.

Ich gebe zunächst nach Bartels, der dabei Brümmers Lexikon der deutschen Dichter des 19. Jahrhunderts und Meyers Konversationslexikon gefolgt ist, die Hauptdaten aus dem äusseren Leben Hauptmanns. „Gerhart Hauptmann wurde am 15. November 1862 (so Brümmer und auch Kürschners Litteraturkalender, Meyer hat den 15. Mai) zu Obersalzbrunn in Schlesien als Sohn eines Hotelbesitzers geboren. Er besuchte bis zum Jahre 1875 die Dorfschule daselbst und darauf die Realschule am Zwinger in Breslau. Ob er sie absolviert, wird nicht angegeben; von Breslau kam er dann zu einem Onkel nach Jauer, um auf dessen Gut die Landwirtschaft zu erlernen. Indessen befriedigte ihn dieser Beruf nicht, und so bezog er 1879 die Kunstschule in Breslau, um Bildhauer zu werden. Im Herbste 1882 ging er nach Jena, um mit Erlaubnis des Grossherzogs von Sachsen dort zu studieren, Naturwissenschaften, wie das Konversationslexikon berichtet, reiste aber schon im Frühling 1883 nach Italien, wo er nach einer Nachricht in Rom wieder die Bildhauerei betrieben haben soll, aber nur einige Monate. Nach seiner Rückkehr soll er an verschiedenen Orten in der Schweiz, in Hamburg und Dresden gelebt haben (die Nachrichten widersprechen sich hier). Im Herbst 1884 liess er sich in Berlin nieder, um Vorlesungen zu hören und

---

[1]) Was allein schon die Lektüre des Buches mir verleiden könnte, ist der in ihm bis zum Überdruss häufig vorkommende Ausdruck „Milieu", der wieder einmal recht schlagend zeigt, an welch jämmerlicher Ausländerei trotz aller Bestrebungen des deutschen Sprachvereins unsere Gebildeten immer noch leiden. Andrerseits erfüllt mich der Ausdruck allerdings auch mit einer gewissen Befriedigung. Denn er scheint zu beweisen, dass unsere ehrliche deutsche Sprache sich schämt, ihren Wortschatz in den Dienst einer Sache zu stellen, die schon so viel Schmutz zu tage gefördert hat, wie das „Milieu" es thatsächlich gethan. Es ist schade, dass der alte Hildebrand nicht mehr lebt; von ihm hätten wir sicherlich eine herrliche Auseinandersetzung mit dem „Milieu" erhalten.

sich dann ausschliesslich der Schriftstellerei zu widmen. Nachdem er sich im Frühling 1885 verheiratet (nach Meyer schon 1884), verlegte er seinen Wohnsitz nach dem Berliner Vorort Erkner und 1889 nach Charlottenburg. 1891 erwarb er ein Bauerngut zu Schreiberhau im Riesengebirge, „um das Volk im unmittelbaren Verkehr zu studieren“ (Meyer), besuchte 1894 Amerika und siedelte in demselben Jahre zur besseren Erziehung seiner Kinder nach Dresden über. Der neueste Kürschner giebt aber auch Schreiberhau noch als seinen Wohnsitz an.“

In diese dürre Aufzählung der äusseren Lebensumstände kommt etwas Leben, wenn man dazu einiges aus der gleichfalls bei Bartels sich findenden Charakteristik Hauptmanns von Conrad Alberti (Sittenfeld) hinzunimmt. Hiernach hat er sich seine Unabhänigkeit bereits im 20. Jahre durch eine reiche Heirat gesichert, besitzt in Schreiberhau ein mit dem raffiniertesten Luxus ausgestattetes Gebirgsheim, das telephonisch mit Berlin verbunden ist. Seine festen, klugen Züge sollen auf einen Jesuitengeneral deuten. Er habe einen Stab sein Lob ausposaunender junger Leute, die er Monate lang zu sich auf das Land bestelle, und ebenso komme er für Monate nach Berlin und halte da bei Dressel Instruktionsstunde. Er sei zwar sehr hilfsbereit und gastfrei, aber er lasse die Rechte wissen, was die Linke thut. Er wolle Dichter der Masse sein, und es komme ihm vor allem auf die Zahl seiner Gläubiger an. Er möchte die Rolle eines neuen Goethe, eines Weltlitteraturpapstes spielen und sich als einen vom Himmel gefallenen Meteordichter hinstellen u. s. w. Die Charakteristik schliesst mit den Worten: „Aus Paris ist er grollend geschieden. Bei den schlauen Franzosen, diesen unvergleichlichen Rechnern, ‚die gewohnt sind, nicht für einen Centime mehr zu geben, als sie empfangen, kam er nicht auf die Kosten. In Amerika dürfte er's besser treffen: Er braucht nur einen neuen Barnum zu finden, der seine Anweisungen geschickt ausführt, denn er ist wie keiner zum „star“ geboren.“ Die Charakteristik, von der wir die giftigsten Stellen gar nicht anführen wollen, ist zwar im wesentlichen ein Erzeugnis des Neides: Der Schriftsteller Alberti ärgert sich, dass es ihm nicht, wie dem Schriftsteller Hauptmann, gelungen ist, bei Zeiten eine reiche Heirat zu machen. Aber wenn auch nur ein kleiner Teil der Wahrheit entspricht, so zeigt er doch bereits, dass nicht unbedenkliche Schattenseiten sich in Hauptmanns Wesen finden müssen, was auch Bartels zugiebt. Doch auch wenn dies der Fall sein sollte, so haben wir noch kein Recht, aus diesem Umstande allein auf die Minderwertigkeit der Dichtungen Hauptmanns zu schliessen. Und überdies steht er noch mitten unter uns, und zwar in einem verhältnismässig jugendlichen Alter, so dass seine Entwickelung auch als Mensch noch gar nicht abgeschlossen ist. Keinesfalls darf man sich jener durchsichtigen Plumpheit schuldig machen, wie sie der genannte Alberti bewiesen hat, wenn er sagt: „Hauptmann sucht es allen recht

zu machen, damit alle zu ihm treten: „In den „„Webern““ zielbewusster Sozialist, in den „„Einsamen Menschen““ Anarchist, in „„Hannele““ muckernder Pietist.“ Wir werden uns bemühen, aus den bisherigen Dichtungen Hauptmanns das am meisten Charakteristische herauszuschälen, und dieses einer Beurteilung unterziehen.

Hauptmann hat bis jetzt veröffentlicht ein Erstlingsstück „Promethidenlos“, zwei Erzählungen („Bahnwärter Thiel“ und „Der Apostel“) und 10 Dramen. Von diesen Dichtungen konnte bloss „Fuhrmann Henschel“, das neuste Drama, von Bartels nicht in Betracht gezogen werden. Bartels teilt die 9 Dramen in drei Gruppen. Von jeder Gruppe werden wir dasjenige Drama am genausten berücksichtigen, das bis jetzt die meisten Auflagen erlebt hat.[1]) Das sind aus der ersten Gruppe „Einsame Menschen“ (9.—10. Auflage), aus der zweiten „Die Weber“ (21.—22. Auflage), aus der dritten „Die versunkene Glocke“ (41.—44. Auflage).

1. Einsame Menschen. Als Buch erschien das Stück mit dem Motto „Ich lege dies Drama in die Hände derjenigen, die es gelebt haben“ im März 1891. Inhalt: Der 28jährige Johannes Vockerat hat sich mit seiner jungen Frau Käthe, die vor kurzem ein Knäblein bekommen hat, in einem Landhause zu Friedrichshagen am Müggelsee eingemietet und arbeitet hier an einem philosophischen Werke. Auch seine fromme Mutter ist da zur Pflege der jungen Frau, und sein Vater hat der Taufe des Kindes mit beigewohnt. In diesen Familienkreis tritt Anna Mohr, eine vierundzwanzigjährige Studentin aus den russischen Ostseeprovinzen, um bei ihrer Durchreise nach Zürich dem Freunde von Johannes, dem Maler Braun, den sie in Paris hat kennen lernen, einen Besuch abzustatten. Dieses Fräulein wird für Johannes zum Verhängnis. Sie geht, was er an seiner Frau, seinen Eltern und auch an Braun schmerzlich vermisst hat, auf seine Ideen ein und interessiert sich für seine philosophische Arbeit. Sie bleibt längere Zeit im Landhause, macht mit Johannes Partieen in den Wald und auf den See und erregt natürlich in Frau Käthe und deren Schwiegermutter steigende Besorgnis, trotzdem beide sich von der Liebenswürdigkeit des Fräuleins gefesselt wissen. Es scheint sich alles zum besten wenden zu wollen, als Anna den Entschluss fasst abzureisen. Johannes begleitet sie nach dem Bahnhofe, bringt sie aber schliesslich wieder mit zurück, damit sie noch ein paar Tage bleibe. Allen Vorstellungen seiner Mutter und auch Brauns, Anna zum Fortgehen zu bewegen, setzt er trotzigen Wider-

[1]) Dieser an sich äusserliche Gesichtspunkt rechtfertigt sich im vorliegenden Falle dadurch, dass wir es mit den „verborgenen Miterziehern“ zu thun haben. Deren enthält ein Werk, das in kurzer Zeit 40 Auflagen erlebt hat, offenbar mehr und kräftigere als eins, das es nur zu wenigen oder gar keinen neuen Auflagen gebracht hat. Wobei indes gar nicht ausser acht gelassen werden soll, dass zur Zeit mit den Neuauflagen zuweilen etwas Schwindel getrieben wird.

stand entgegen. Frau Käthe leidet so furchtbar, dass sich ihre Schwiegermutter entschliesst, ihren Mann telegraphisch herbeizurufen. Ehe dieser jedoch ankommt, erklärt Anna Johannes, dass sie sich trennen müssten, und wird durch dessen Mutter bestimmt, diese Trennung sofort ins Werk zu setzen. Der alte Vockerat kommt an, wird von allem in Kenntnis gesetzt und ringt nach schwerem Kampfe seinem Sohne das Versprechen ab, Anna nicht halten zu wollen. Es folgt die Abschiedsscene zwischen Anna und Johannes, die mit „einem einzigen, langen, inbrünstigen Kusse“ schliesst. Johannes, allein gelassen, hört den Pfiff des Zuges, der Anna davonträgt, gerät in Verzweiflung, schreibt ein paar Worte auf einen Zettel und stürzt davon. Was er thut, wird nur angedeutet, aber verständlich genug. Er fährt im Kahne auf den See und stürzt sich in die Wellen. Frau Käthe bemerkt den Zettel, „starrt einige Augenblicke wie gelähmt darauf hin und bricht zusammen.“

Auf den dramatischen Bau, die Sprache, das Beiwerk u. s. w. sei hier nicht näher eingegangen, wohl aber auf die Hauptpersonen und auf die Idee des Stückes. „Einsame Menschen“ hat der Dichter sein Werk betitelt. Dieser Titel wird sich vornehmlich auf die beiden Hauptpersonen, Johannes und Anna, beziehen. Warum fühlt sich Johannes einsam? Er hat ursprünglich Theologie studiert, auch bereits eine Probepredigt mit Erfolg gehalten, hat aber dann, durch philosophische und naturwissenschaftliche Studien veranlasst, wenn nicht mit der Religion, so doch mit dem Christentum gebrochen. Einen eigentlichen Beruf übt er nicht aus, er setzt alles auf eine Karte, nämlich auf die gelehrte Arbeit, die er unter den Händen hat, und die „die Perrücken“ zum Wackeln bringen soll. Bei den Seinigen findet er kein Verständnis für seine Arbeit. Daher seine Vereinsamung. Anna hat sich in Zürich, Paris und Reval moderne Bildung geholt. Ihre Vereinsamung könnte man darin finden wollen, dass sie „Schlimmes durchgemacht im Leben“ und auf sich selbst angewiesen ist. Doch das ist nicht die Hauptsache. Es verhält sich vielmehr mit ihr ähnlich wie bei Johannes. Sie ahnt „einen neuen vollkommeneren Zustand“, merkt „den frischen Luftstrom aus dem 20. Jahrhundert.“ Aber sie findet wenig Verständnis in der argen Welt. Um so mehr fühlt sie sich zu Johannes hingezogen, in dem sie einen Geistesverwandten sieht und mit dem sie „den gleichen heimlichen Kampf kämpft.“ Nur ist sie ruhiger und handelt vernünftiger als Johannes. Sie gesteht: „In mir, in uns ist etwas, was den geläuterten Beziehungen, die uns dämmern, feindlich ist, auf die Dauer auch überlegen.“ Sie fürchtet also offenbar ihre eigene menschliche Schwäche, wenn sie bei Johannes verbleiben würde. Und als sie vollends erkannt hat, dass ihr ferneres Verweilen Frau Käthe zu Grunde richten würde, da verzichtet sie und geht. Worin besteht also der „tragische Konflikt“? Darin, dass ein 28jähriger Mann mit Zukunftsideen im Kopfe lange Zeit niemand findet, der auf seine

Gedanken einzugehen Verständnis und Lust hat, dass er, als er endlich eine gleichgestimmte Seele gefunden hat, eine Zeit lang an die Möglichkeit glaubt, gleichsam eine Doppelehe führen zu können, eine leibliche mit seiner Gattin und einegeistige mit jener gleichgestimmten Seele, dass er aber, als ihm die Unmöglichkeit hiervon zum Bewusstsein kommt, in Verzweiflung gerät und Selbstmord begeht. Der Held des Stückes, wenn man überhaupt von einem solchen reden will, ist nichts weniger als ein Held. Zweimal hat er bereits die Lungenentzündung gehabt, gelegentlich empfindet er noch Stiche in der Brust, er ist „voller Unruhe in seinen Bewegungen“, mit einem Worte ein kranker Mann. Er wird äusserst leicht aufgeregt, ja wütend; sein Benehmen gegen seine braven Eltern zeugt nicht gerade von grosser Ehrerbietung, und seine Frau, dieses sanfte, liebenswürdige Wesen, das sich in dem Umgange mit Anna seines „engen Horizontes“ schmerzlich bewusst geworden ist, behandelt er in äusserst rücksichtsloser, ja empörender Weise. Er hat eine Familie gegründet, aber „ich bin kein Familienvater“, sagt er, „die Hauptsache ist für mich, dass ich das, was in mir ist, 'raus stelle.“ Eine Zusammenstellung einiger Äusserungen von ihm dürfte ergeben, was in ihm steckt. „Die zufriedenen Menschen das sind die Drohnen im Bienenstock. Ein miserables Pack!“ „Auf meine Schulbildung spucke ich, das weisst Du recht gut.“ „Vater, lass mich mit meinen Lehrern in Ruhe, wenn ich nicht lachen soll. Erinnere mich nicht an diese Gesellschaft von Schafsköpfen, die mir das Mark aus den Knochen erzogen haben.“ „Es ist nicht wahr, dass, wer ein Weib ansieht, ihrer zu begehren, die Ehe bricht.“ (Zu Käthe:) „Fräulein Anna hat ganz recht. Die Küche und die Kinderstube, das sind im besten Falle eure Horizonte. Darüber hinaus existiert nichts für die deutschen Frauen.“ Weit anziehender hat der Dichter Annas Persönlichkeit gestaltet. Sie hat „eine gewisse Sicherheit im Auftreten“, ausserdem „eine gewisse Lebhaftigkeit, aber durch Bescheidenheit und Takt derart gemildert, dass sie niemals das Weibliche der Erscheinung zerstört.“ Sie ist klug und besonnen und bekundet einen ziemlich festen Willen. Was ist nun aber eigentlich der Kern ihres Strebens, ihr Ideal, wenn man so sagen soll? Weiter nichts als das Ahnen eines „vollkommneren Zustandes“, dem die Menschheit entgegengehen solle. Worin dieser bestehe, wird nicht gesagt. Als einziger greifbarer Zug bleibt bloss übrig, dass an Stelle der ehelichen Liebe die Freundschaft treten solle. Und darauf schrumpft auch schliesslich die „Idee“ des Stückes zusammen. Allein hier tritt ein ziemlicher Humbug an den Tag. Wenn es dem Dichter wirklich nur darum zu thun war, den Verkehr zwischen Johannes und Anna als etwas ganz Unschuldiges, als auf Seelenverwandtschaft beruhend hinzustellen, warum lässt er Johannes gleich beim ersten Anblicke Annas erröten? Warum finden sich beim Abschiede beider Lippen in einem einzigen, langen, inbrünstigen Kusse? Setzen wir einmal den Fall, anstatt

Anna wäre Johannes ein weibliches Wesen entgegengetreten, das im übrigen genau so gesprochen und gehandelt hätte wie Anna, aber ohne ihren jugendlichen Liebreiz zu besitzen, wir fürchten sehr, seine Begeisterung wäre stark in die Brüche gegangen. Ist aber diese Befürchtung begründet, dann ist es mindestens eine Selbsttäuschung, wenn Johannes pathetisch ausruft: „Was mich mit Anna verbindet, ist nicht das, was mich mit Käthe verbindet. Keins braucht das andere zu tangieren. Es ist Freundschaft, zum Donnerwetter. Es beruht darauf, dass wir geistig ähnlich veranlagt sind, dass wir uns ähnlich entwickelt haben. Deshalb verstehen wir uns dort noch, wo uns andere nicht mehr verstehen, wo ihr mich nicht mehr verstanden habt . . . Können denn Mann und Weib nicht auch Freunde sein?“ An Stelle von Braun, an den diese Worte gerichtet sind, würden wir etwa geantwortet haben: „Gewiss, auch Mann und Weib können Freunde sein. Aber im vorliegenden Falle ist e doch höchst merkwürdig, ja verdächtig, dass deine Freundschaft auf ein junges, hübsches Mädchen fällt. Weit wirksamer würdest du für deine Ideen kämpfen, wenn du deine Freundschaft einer der ehrwürdigen Matronen oder alten Jungfern schenktest, die an der Spitze unserer Frauenbewegung marschieren und von denen du mir nicht nachweisen wirst, dass sie auch nur um einen einzigen Gedanken ärmer sind als die doch immerhin noch etwas unerfahrene Fräulein Anna.“ Die ganze Sache kommt eben doch auf eine Ehebruchsgeschichte hinaus. Dass Leute wie Johannes in unserer nervösen Zeit vorkommen, ist leider richtig. Aus dem angeführten Motto scheint sogar hervorzugehen, dass der Fabel des Stückes ein wirklicher Vorgang zu Grunde liegt. Ob dieser aber wert war, in einer Weise auf das Theater gebracht zu werden, dass die Zuschauer Mitleid mit dem Untergange der einen Hauptperson empfinden sollen, das ist äusserst fraglich. Leute wie Johannes Vockerat (Bartels nennt ihn mit Recht einen „Jammerlappen“) gehören ins Krankenhaus oder in eine Kaltwasserheilanstalt oder, was vielleicht noch besser wäre, in eine solche Lebenslage, die sie zwänge, den harten Kampf ums Dasein aufzunehmen, der ihnen die Schrullen vertreiben würde.

2. „Die Weber, Schauspiel aus den vierziger Jahren“ (als Buch erschienen 1892), schildern mit Entsetzen erregender Deutlichkeit die Not der oberschlesischen Weber, hervorgerufen durch die blutsaugerische Hartherzigkeit einiger Fabrikanten. Die Weber, zur Verzweiflung getrieben und von einigen entschlossenen jungen Burschen geführt, machen Revolution. Die Polizei und später auch das Militär sind gänzlich machtlos. Die Häuser jener Fabrikanten werden vielmehr gestürmt und diese selbst vertrieben. Damit schliesst das Stück.

Wir können hier nicht untersuchen, ob thatsächlich einmal solche Zustände in den oberschlesischen Dörfern geherrscht haben, wie sie hier geschildert werden. Darauf kommt es auch schliesslich nicht an. Der Dichter hat von je her das unbestrittene Recht gehabt,

mit geschichtlichen Thatsachen frei umzugehen. Wir wollen eine andere Frage beantworten. Göthe hat einmal gesagt, dass der Abwesende immer in der Gestalt vor uns stehe, in welcher er geschieden ist. So wollen wir einmal den Eindruck fest zu halten suchen, mit dem wir von der Lektüre der Weber scheiden. Verlassen wir das Stück nicht bloss mit dem Gefühl, eine tüchtige Nervenerschütterung gehabt zu haben, sondern nehmen wir aus ihm auch etwas mit nach Hause, was uns beruhigt, aufrichtet, erhebt? Eine solche Frage zu stellen, ist freilich in den Augen mancher neuerer Kunstkritiker bereits ein Verbrechen. Bei ihnen gehört der Satz „Ernst ist das Leben, heiter ist die Kunst“ zum alten Gerümpel. Sagt doch auch Bartels (S. 165): „Ein ganz düsteres Werk kann für den, der tiefer blickt, viel mehr ideale Momente aufweisen als das lichteste. Es ist immer wieder die alte Sehnsucht nach der möglichst angenehmen, behaglichen Kunst, die durch das Gerede vom Idealen, Reinen, Sittlichen durchblickt. Gegen sie vor allem hat der letzte Sturm und Drang angekämpft. Dass der Kampf sehr notwendig war, erweist sich jeden Tag.“ Trotzdem wird man uns erlauben, jene Frage zu stellen; denn wir gehören zu den Leuten, für die Schiller noch keineswegs ein überwundener Standpunkt ist. Und weil er das nicht ist, wird man uns auch nicht hindern, an Stelle der zahlreichen von Bartels zur Vergleichung mit den Webern herangezogenen Stücke ein Schillersches heranzuziehen, nämlich den Tell. Das Schweizer Volk wird mindestens, wenn auch nach anderer Richtung hin, ebenso von Tyrannen gequält, wie Hauptmanns Weber. Auch hier eine Auflehnung der geknechteten Partei, eine Losmachung von der Tyrannei und eine Bestrafung des Hauptübelthäters. Aber, von allem anderem abgesehen, welche unendliche Kluft in den Aussichten, die der Schluss jedes der beiden Stücke eröffnet! Von dem Schweizer Volke scheiden wir in der gewissen Zuversicht, dass es nun, nachdem die Tyrannen verjagt sind, einer höchst glücklichen Zeit entgegengehen werde. Denn jeder Missbrauch der gewonnenen Freiheit ist schlechterdings ausgeschlossen, so lange es sich von Männern wie Tell, Stauffacher, Walter Fürst, Melchthal und Rudenz leiten lässt. Welche Aussicht aber eröffnet uns der Schluss der Weber? Die Fabrikanten sind verjagt, ihre Häuser demoliert. Die Aufständischen haben sich gerächt. Nun werden sie wohl zu einem geordneten Leben zurückkehren, ihre Arbeit wieder aufnehmen oder vielleicht erst sich darüber beraten, ob nicht statt des ungesunden und nicht lohnenden Weberhandwerks eine andere Beschäftigung zu suchen sei? Nach dem Gange des Stückes und bei der Beschaffenheit seiner Hauptcharaktere wäre eine solche Annahme mehr als lächerlich. Was man demnächst zu thun gedenkt, wird sehr deutlich ausgesprochen. „Mir ziehn nach Reechenbach und zinden a Reichen de Häuser überm Koppe an.“ „Von hier ziehn mer na Freiburg zu Tromtra'n.“ „M'r sollten amal de Beamten hoch nehmen. Ich hab's

gelesen, von a Birokratern kommt alles Unglicke." „Mir ziehn balde nach Breslau. Mir kriegen ja immer mehr Zulauf." Das ist die Aussicht, womit uns das Stück entlässt! Umsturz, vollständiger, Brand und Mord! Könnte man nur wenigstens noch die Hoffnung mitnehmen: Es wird nicht so schlimm werden, es sind doch alte, erfahrene und besonnene Leute unter den Webern, die werden doch das Übergewicht bekommen! Für Zerstörung dieser Hoffnung hat der Dichter gründlichst dadurch gesorgt, dass er die einzige Persönlichkeit, die vielleicht imstande wäre, Einhalt zu gebieten, den alten Hilse, am Schlusse von einer Soldatenkugel niederstrecken lässt. Also Auflösung alles Vorhandenen, darauf geht die Sache hinaus. Darum mutet auch das Ganze an wie eine Episode aus der französischen Revolution oder aus der Zeit der Kommune, von denen der Dichter offenbar manche Züge entlehnt hat. Die beiden Hauptpersonen, Jäger und Bäcker, sind Kommunarden vom reinsten Wasser. Und schliesslich ist es vielleicht auch nicht Zufall, dass eins der Weiber, „die vor a Bajonettern rumspringt, wie wenn se zur Musicke tanzen thät", den gleichen Vornamen hat wie Luise Michel. Kurz, das Ganze ist ein Stück des Umsturzes, das um so widerwärtiger wirkt, als der Umsturz lediglich durch die Magenfrage hervorgerufen wird, während die französische Revolution, in ihren Anfängen wenigstens, doch auch eine ganze Reihe idealer Momente aufwies. Selbstverständlich ist das Stück Wasser auf die Mühle der Sozialdemokraten. Angesichts dieses Eindruckes, den wir von dem Stücke empfangen, nützen uns alle von Bartels angestellten, freilich häufig mit Klausulierungen versehenen Rettungen, Lobpreisungen, Rubrizierungen und Prophezeiungen wenig. Die Weber sollen ein „einziges Werk" sein, ein „durchaus objektives geschichtliches Drama". Durch dieses Werk sei „die Herrschaft des ausländichen Naturalismus in der deutschen Litteratur überwunden, der Naturalismus selber in eine neue Phase getreten." „In unserer Litteratur gebe es wenig so gute Darstellungen des Volkes wie in den Webern." „Ihre soziale Bedeutung stehe jetzt und wohl noch für lange Zeit fest." „Durch die Weber wachse Hauptmann in der That unter die Weltdichter empor" u. s. w. Dazu sind die Weber denn doch nicht bedeutend genug, um alle unsere bisherigen Ansichten über die Dichtkunst zu stürzen.

3. Wir kommen zur „Versunkenen Glocke" (1896). Wie der Wanderer im Hochgebirge, nachdem er sich durch wüstes Geröll, schroffe Felsenwände, Schutt und Gesteinsmassen, wo nur hin und wieder ein einsames Blümchen freundlich grüsste, mühsam emporgearbeitet, plötzlich auf einer jener unvergleichlichen Alpenmatten sich sieht, wo Tausende von Enzianen, Alpenrosen, Veilchen und Schlüsselblumen ihm entgegenleuchten, so fast ist es dem Leser zu Mute, der erst Hauptmanns übrige Werke gelesen hat und nun zur „Versunkenen Glocke" kommt. Hier weht echte, wahre Poesie, und doch, doch! Wir geben den Inhalt etwas ausführlicher.

Der Glockengiesser Meister Heinrich hat für eine Kapelle hoch oben im Gebirge eine Glocke gefertigt, deren wundervoller Klang allgemeine Bewunderung erregt. Aber als die Glocke an den Ort ihrer Bestimmung gebracht werden soll, da geschieht ein Unglück. Hatte bereits die Kapelle den Unwillen der Berg- und Waldgeister (der Moosmännlein und Moosweiblein, der Elfen u. s. w.) erregt, so werden sie noch mehr aufgebracht durch die Aussicht, dass künftig „Glockengebimmel“ durch das Gebirge schallen soll. Als der Wagen mit der Glocke sich hart an einem Abgrunde befindet, da greift ein tückischer „Waldschrat“ in das Rad, so dass die Speiche bricht, die Glocke herabrutscht und tief unten in den See fällt. Der Meister stürzt sich ihr nach und fällt bewusstlos in der Nähe der Baude hin, wo „die alte Wittichen“, „die Buschgrossmutter“, haust und Rautendelein, „ein elbisches Wesen, halb Kind, halb Jungfrau“, mit dickem, rotgelbem Haar und von wunderbarer Schönheit. Rautendelein möchte für den Verunglückten eine Streu im Häuschen zurecht machen, aber die Alte lässt das nicht zu, um sich nicht den Amtmann und den Pfarrer auf den Hals zu hetzen, wenn eine Leiche in ihrem Häuschen gefunden würde. Während die Alte einen Augenblick in der Hütte ist und Rautendelein sich um Heinrich bemüht, erwacht dieser und fühlt sich beim Anblick dieses lieblichen Wesens „mit dem Rätselblick“ wie in eine andere Welt versetzt, und als er ihre Stimme hört, da sagt er: „Ich rang, ich dient' um dich, wie lange? Deine Stimme in Glockenerz zu bannen, mit dem Golde des Sonnenfeiertags sie zu vermählen, dies Meisterstück zu thun, misslang mir immer.“ Inzwischen haben sich der Pfarrer, der Schulmeister und der Barbier aus Heinrichs Wohnort aufgemacht, den Meister zu suchen. Der Waldschrat leitet sie auf die richtige Spur. Rautendelein kann nicht hindern, dass er auf eine Bahre gelegt und von den Dreien fortgebracht wird. Zuvor aber spricht sie über ihn einen schützenden Zauberspruch. Von nun an ist ihr Sinnen ins „Menschenland“ gerichtet, wie sie dem „Nickelmann“, einem Wassergreis, der in einem alten Ziehbrunnen wohnt und sie gern zu seiner Gemahlin machen möchte, offen eingesteht.

Der II. Aufzug versetzt uns in das Haus des Glockengiessers Heinrich. Wir werden Zeugen, wie die ahnungslose und auf ihren Gatten so stolze Frau Magda den Verunglückten erblickt. Als er zum Bewusstsein kommt, ängstigt er seine Gattin durch allerlei für sie unverständliche Reden. Er verwünscht die Glocke als ein misslungenes Werk und sein ganzes Dasein als gänzlich verfehlt. Während er wieder ohnmächtig ist, erscheint Rautendelein in der Tracht eines Gebirgsmädchens mit einem Körbchen mit Beeren. Frau Magda fordert sie auf, einen Augenblick Wache zu halten bei dem Kranken. Sie selbst will bei einer wunderthätigen Schäferwitwe Heilung für ihn suchen. Rautendelein macht sich am Herde zu schaffen, wirft stärkende Kräuter in den Kessel und erscheint dann Heinrich, als dieser erwacht,

in ihrer früheren Gestalt. Heinrich ist über die Erscheinung ganz verzückt. Rautendelein schläfert ihn wieder ein mit den Worten: „Meister, schlumm're ein! Wachst du auf, so bist du mein."

Im III. Aufzuge finden wir uns wieder im Gebirge, wo der verjüngte und mit ganz neuer Schaffenskraft ausgerüstete Meister Heinrich mit Rautendelein in einer verlassenen Glashütte wohnt und an einem neuen „Glockenspiel" arbeitet. Der Nickelmann und der Waldschrat müssen ihm widerwillig Dienste leisten. Hierher kommt der Pfarrer, um Meister Heinrich sein heidnisches Treiben vorzuhalten und besonders, um ihn zur Rückkehr zu seiner sich in Gram verzehrenden Gattin und zu seinen Kindlein zu bewegen. Durch die Erinnerung an seine Familie wird der Meister zwar betroffen, aber er meint: „Soll der, der Falkenklau'n statt Finger hat, 'nes kranken Kindes feuchte Wangen streicheln? Hie helfe Gott!" Und Rautendelein als eine Buhlerin und Hexe von sich zu treiben, wie der Pfarrer will, das lehnt er rundweg ab, denn ihr allein danke er sein neues Leben. Als der Pfarrer einsieht, dass all seine Vorstellungen vergeblich sind, spricht er bedeutsam von dem Pfeile der Reue, der einst des Meisters Herz durchbohren werde. Doch hierauf der Meister:

„Gen euren Pfeil bin ich vollauf bewahrt.
So wenig schürft er mir auch nur die Haut,
Als jene Glocke, wisst ihr, jene alte,
Die abgrunddürst'ge, die hinunterfiel
Und unten liegt im See, je wieder klingt!"

Worauf der Pfarrer:

„Sie klingt euch wieder, Meister, denkt an mich!"

Im IV. Aufzuge sehen wir den Meister wiederum an seinem Werke. Ein Stück ist fertig geworden, aber irgend etwas fehlt daran, und schliesslich wird es auf dem Amboss zerschmettert, und missmutig legt sich der Meister auf ein Ruhebett, „mit offenen Augen träumend". Im Traum erscheint ihm der Nickelmann und erzählt von einer Glocke im tiefen See, „die so seltsam lallt, als fülle Blut ihren Mund." Heinrich erwacht von dem schrecklichen Traume, und auch Rautendelein vermag nicht, ihn vollständig zu beruhigen. Er muss immer wieder denken an das „Gespenst, das im Priesterkleide" zu ihm kam und von einem Pfeile sprach, der unterm Herzen dicht ihn sollte treffen. Aber schliesslich findet er Trost in dem Vorsatze, aufs neue an sein Werk zu gehen. Da macht ein wilder Menschenhaufen aus dem Thale, vom Waldschrat noch mehr aufgestachelt, einen Sturmangriff gegen Heinrichs Wohnung. Aber dieser, mit übermenschlicher Kraft ausgerüstet, vermag ihn durch Feuerbrände und Granitblöcke zurückzutreiben. Von dem siegreichen Kampfe gestärkt, kost er mit Rautendelein. Da hat er eine Vision. Seine beiden Kindlein kommen in blossen Hemdchen mit einem Kruge, und auf Heinrichs Frage, was in dem Kruge sei, erwidert das eine: „Mutters Thränen", und

auf die Frage, wo die Mutter sei, ertönt die Antwort: „Bei den Wasserrosen.“ Schon während dieses Gesprächs erklingen leise Glockentöne aus der Tiefe; jetzt hört man einen ganz lauten Glockenschlag. Da gerät Heinrich in Verzweiflung, stösst Raudentelein von sich als einen verfluchten Geist und stürzt davon.

Den V. Aufzug leitet ein Elfengeflüster ein, durch das sich die Trauermär schlingt, dass Balder gestorben sei. Dann tritt matt und abgehärmt Rautendelein auf; ihr Herz ist „verbrannt“, das muss sie kühlen. So steigt sie in den Brunnen als des Nickelmanns Braut. Bald darauf erscheint Heinrich, „bleich und abgerissen“, ruft nach Rautendelein und will hinauf nach der brennenden Kapelle, um dort fürder als Siedler einsam zu hausen. Aber die Wittichen verkündet ihm, dass er nicht hinaufkommen, sondern hier sterben werde. Doch einen Wunsch könne er noch thun, es sei sein letzter. Heinrich wünscht, Rautendelein noch einmal zu sehen. Dieser Wunsch wird ihm gewährt, Rautendelein steigt auf den Brunnenrand und reicht ihm schliesslich den letzten der drei Becher Wein, die die Alte für ihn hingestellt. Als sie Abschied nimmt, ruft Heinrich: „Führt mich hinunter still: Jetzt kommt die Nacht, die alles fliehen will.“ Rautendelein aber fliegt zu ihm hin, umschlingt seine Kniee und jauchzt: „Die Sonne kommt.“ Die letzten Worte des sterbenden Heinrich sind: „Hier oben Sonnenglockenklang! Die Sonne, Sonne kommt! — Die Nacht ist lang!“

Das Stück ist voll von dichterischen Schönheiten. Die Scenerie versetzt uns sofort in das Märchenland. Wir schauen die tannenumrauschte Bergwiese, den verfallenen Ziehbrunnen mit dem erhöhten Mauerrande, die kleine Hütte unter einem überhängenden Felsen, ganz oben die Kapelle u. s. w. Sodann verdient Erwähnung eine ganze Reihe gelungener und eindrucksvoller Situationen. Hierher gehört, wie Rautendelein ihr Spiegelbild im Brunnen beschaut und es anredet, wie sie, als Magd verkleidet, in Heinrichs Wohnung erscheint, wie sie im III. Aufzuge beim Zusammentreffen mit dem Pfarrer anfangs etwas bestürzt ist, aber beim Nahen Heinrichs ganz verwandelt und von unbedingter Siegeszuversicht erfüllt wird, wie der Nickelmann dem Meister im Traum erscheint und von einer Glocke tief unten im See erzählt, wie Heinrichs Kinder mit dem Wasserkrug kommen, und endlich, wie Rautendelein zum letztenmale aus dem Brunnen aufsteigt, ihr Haar kämmt, wieder hinabsteigen will, von Nickelmann immer gerufen wird, hinter den Brunnenrand weicht und schliesslich zu Heinrich hinfliegt. Aber die Hauptsache ist die hochpoetische Sprache und die leicht dahinfliessenden Verse. So gleich der Anfang des Ganzen, wo Rautendelein eine zudringliche Biene abwehrt:

„Du Sumserin von Gold, wo kommst du her?
Du Zuckerschlürferin, Wachsmacherlein! —
Du Sonnenvögelchen, bedräng' mich nicht!
Geh, lass mich, strählen muss ich mir

Mit meiner Muhme gold'nem Kamm das Haar
Und eilen; wenn sie heim kommt, schilt sie mich. —
Geh, sag' ich, lass mich! Ei, was suchst du hier?
Bin ich 'ne Blume, ist mein Mund 'ne Blüte?
Flieg auf den Waldrain, Bienchen, übern Bach,
Dort giebt es Krokus, Veilchen, Himmelsschlüssel:
Da kriech hinein und trinke, bis du taumelst." —

Ferner die Stelle, wo Heinrich beim ersten Zusammentreffen mit Rautendelein sagt:

„Es ist hier schön, es rauscht so fremd und voll.
Der Tannen dunkle Arme regen sich
So rätselhaft. Sie wiegen ihre Häupter
So feierlich. Das Märchen! Ja, das Märchen
Weht durch den Wald. Es raunt, es flüstert heimlich.
Es raschelt, hebt ein Blättlein, singt durchs Waldgras,
Und sieh: In ziehend neblichtem Gewand,
Weiss hergedehnt, es naht — es streckt den Arm,
Mit weissem Finger deutet es auf mich —
Kommt näher, rührt mich an — mein Ohr — die Zunge
Die Augen — nun ist's fort — und du bist da.
Du bist das Märchen! Märchen, küsse mich!"

Noch viele Stellen liessen sich anführen. So Rautendeleins Abweisung des Nickelmannes, ihre Worte zum Pfarrer, als Heinrich naht, ihre Lieder im V. Aufzuge, als sie verstossen worden ist, u. s. w.

Der Dialekt tritt in dieser Dichtung zurück, nur die Buschgrossmutter spricht ihn, und da bringt er zum Teil eine recht hübsche Wirkung hervor. Nur folgende Verse seien erwähnt:

„Eichhernla, ich schenk d'r a Buchanisla!
Du bist doch geferre, hust flinke Fissla!:
Spring nieber ei's Häusla, mach a Mandla,
Sprich: se sool kumma; ruf m'rsch Rutandla!"

Aber all diesen Schönheiten stehen doch auch gar manche Geschmacklosigkeiten und Trivialitäten, ja Abscheulichkeiten und Gemeinheiten gegenüber. Zwar die Stellen, die Bartels S. 227 als ihm besonders unangenehm anführt, sind dies in meinen Augen zum grössten Teil nicht. Wohl aber nehme ich Anstoss an den meisten Aeusserungen des Waldschrat. Unbegreiflich scheint, dass Bartels sagen kann (S. 229): „Gegen den Waldschrat lässt sich nicht viel erinnern, wenn man einmal den Fauncharakter gelten lässt; nur das freche Wort „„Den Heiland wirst du nicht gebären"" möchte ich rügen." Was er gleich im Anfang zu Rautendelein sagt, lässt sich gar nicht wiedergeben. Das Gleiche gilt von mehreren seiner Worte, mit denen er sich in den Elfentanz mischt, und von seinen Versen im III. Aufzuge, die mit den Worten beginnen: „Der Tage Drang, der Nächte Kuss: Wir kennen schon den Glockenguss." Unsäglich gemein ist auch, wenn er zu Heinrich, „ihm den Hintern zukehrend", sagt:

„Potz Himmelsziege: Du! Hol' aus und schlag!
Schon manches Eifrers scharfes Glaubensschwert
Ward mir zum Kitzel, eh's zu Spreisseln ging!
Auf diesem Amboss ist dein Eisen Lehm
Und spritzt dir als ein Kuhflatsch auseinander!"

Solche und ähnliche Stellen sind es offenbar gewesen, die sich die Strassenjungen angeeignet hatten, wenn sie sich, wie Bartels S. 212 berichtet, Waldschrat schimpften. Man soll sich nur nicht zur Rechtfertigung solcher Stellen auf Shakespeare oder den Goetheschen Faust berufen wollen. Gemein bleibt gemein, mag es sich nun bei Shakespeare, Goethe oder Hauptmann finden. Wie hat seiner Zeit Schiller gegenüber einem Bürger die Würde der Poesie wahren zu müssen geglaubt! Und was für ein unschuldiges Kindlein ist doch Bürger im Vergleich zu einem Modernen!"

(Fortsetzung folgt.)

IV.

Die Herbartische Pädagogik in der Litteratur.

Erste Ergänzung der Herbart-Bibliographie.

Von Adolf Rude in Nakel a. d. Netze (Posen).

Vorbemerkung: Reins Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik enthält im 3. Bande, S. 498—600, unter dem Titel: Herbartische pädagogische Schule meine Zusammenstellung der pädagogischen Schriften von und über Herbart. Sie erschien mit Flügels Zusammenstellung der philosophischen Litteratur Herbarts und seiner Schule, desgleichen mit Thilos Aufsatz: „Herbart als Philosoph" und Reins Aufsatz: „Herbart als Pädagog" auch gesondert unter dem Titel: Herbart und die Herbartiner. Ein Beitrag zur Geschichte der Philosophie und der Pädagogik. 154 S. Lex. 8°. Langensalza, H. Beyer & S., 1897.

Es war von mir beabsichtigt, eine möglichst vollständige Zusammenstellung aller der pädagogischen Arbeiten zu geben, die die Weiterbildung und die Ausbreitung der Herbartischen Pädagogik bezweckten. Bei dem grossen Reichtum dieser Arbeiten ist es wohl erklärlich, dass mir bei der ersten Zusammenstellung manche entgangen sind. Diese werden hier nachgetragen. Ferner teile ich auf Ersuchen des Herausgebers der Pädagogischen Studien die einschlägigen Veröffentlichungen aus den Jahren 1896 bis jetzt (Anfang November 1899) mit. Auf Vollständigkeit kann natürlich auch diese Ergänzung keinen Anspruch machen, umsoweniger, als ich die Mit-

hilfe der in Betracht kommenden Schriftsteller im allgemeinen nicht in Anspruch genommen habe.

Bei der vorliegenden Litteratur-Zusammenstellung berücksichtige ich nur den I. und V. (systematischen und gegnerischen) Teil. Die Ergänzung der Teile II—IV (des alphabetischen Abschnittes: Die Herbartianer, der Herbartischen Zeitschriften und der ausserdeutschen Herbart-Litteratur) behalte ich mir für die zweite Auflage der Herbart-Bibliographie vor, die bei Gelegenheit der zweiten Auflage der Reinschen Encyklopädie erscheinen soll. Für den alphabetischen Teil werden dann unter anderen die folgenden Schriftsteller nachzutragen sein: Fritz Achenbach, Karl Hemprich, Richard Löwe, Dr. Hermann Meltzer, Franz Schleichert, Paul Staude, Dr. F. M. Wendt und Emil Zeissig. Für jede, auch die geringste Berichtigung oder Ergänzung würde ich besonders dankbar sein, zumal da meine Arbeit unsäglich mühevoll, zeitraubend und wenig dankbar ist. Einzelne Schriftsteller haben meine wiederholten Bitten um Angabe ihrer Veröffentlichungen unbeachtet gelassen. Ich nehme in solchen Fällen an, dass die Aufnahme in den alphabetischen Teil der Bibliographie, also eine Nennung als Schriftsteller Herbartischer Richtung, nicht gewünscht wird. — Ich verfolge mit meinen Zusammenstellungen insbesondere einen zweifachen Zweck: 1) einer späteren Geschichte der Herbartischen Bewegung inner- und ausserhalb Deutschlands vorzuarbeiten, 2) Litteratur-Nachweisungen zu geben.

A. Historische Pädagogik.

a) Herbart.

Nekrolog in der Beilage zur Allgemeinen preussischen Staatszeitung. 1841, 250. — Nekrolog in der Augsburger Allgemeinen Zeitung. 1841, 266. — Voigdt, Zur Erinnerung an Herbart. Königsberg, 1841. — Aus dem Leben von Gries. Hamburg, 1853. — Eilers, Wanderung durchs Leben. 3 Bände (Sitzungsberichte der Wiener Akademie, 1876, 83. Band). — Ungedruckte Briefe von und an Herbart, herausgegeben von Zimmermann. 1877. — Prantl, der Artikel „Herbart“ in der Allgemeinen deutschen Biographie, 12. Band. — Esselborn, Schleiermacher und Herbart (Schubert, Repertorium der Pädagogik, Band 51, Heft 3). — Zimmer, Herbart und die wissenschaftliche Pädagogik. Ein geschichtlich-systematischer Überblick. 32 S. Leipzig, Rossberg, 1898. — Vaihinger, Die neue Ausgabe der Schriften Herbarts (Evangelisches Schulblatt, 1883, S. 470). — Ufer, Zum Gedächtnis Herbarts (Ebenda, 1891, S. 348). — Aus einer Predigt zum Gedächtsnis Herbarts (Ebenda, 1891, S. 425). — Lettau, Herbart-Erinnerungen und die Schuld unserer höheren Schulen (Evangelisches Schulblatt, 1898, S. 501; 1899, S. 105, 144). — Hartstein, Inedita Herbartiana. Beiträge zur Lebens-

geschichte und den pädagogischen Ansichten Joh. Friedrich Herbarts (30. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, 1898, S. 163). — Eidam, Für Herbart (Frisch, Österreichischer Schulbote, 1899, Nr. 3). — Ungedruckte Briefe Herbarts an Ch. A. Brandis (Pädagogische Blätter für Lehrerbildung und Lehrerbildungsanstalten, 1898, Nr. 6). — v. Sallwürk, Neues zur Biographie Herbarts (Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, 1899, S. 113). — F. M. Wendt, Zum 105. Geburtstage Herbarts (Bortschinger und Hein, Die Mädchenschule, 1881, 5. Jahrgang, 11).

b) Strümpell.

Kahl, Ludwig Strümpell (Pädagogische Blätter für Lehrerbildung und Lehrerbildungsanstalten, Bd. 28, S. 541 f). — Kahl, Ludwig Strümpell (Elsass-Lothringische Lehrerzeitung, 1899, Nr. 17. Der deutsche Schulmann, 1899, Nr. 21). — Spitzner, Nachruf auf Strümpell (Leipziger Lehrerzeitung, 1899, S. 377). — Lindner, Besprechung der Pädagogischen Abhandlungen Strümpells (Pädagogische Blätter für Lehrerbildung und Lehrerbildungsanstalten, 1897, S. 329). — Jubelfeier eines der bedeutendsten deutschen Pädagogen der Gegenwart: Strümpell (Die Volksschule, 1896, Nr. 19. — Fick, Nachruf für Strümpell (Evangelisches Schulblatt, 1899, S. 382). — F. M. Wendt, Zum Jubiläum Strümpells (Schlesisches Schulbatt, 25. Jahrgang, 1896, 9).

c) Drobisch.

Zillig, Erinnerungen an Drobisch (Der Schulfreund, 1896).

d) Ziller.

Erinnerungen aus dem Zillerschen Seminar (Evangelisches Schulblatt, 1882, S. 165, 224, 369, 443). — W. in D., Zillers pädagogisches Seminar (Ebenda, 1876, S. 214; 1878, S. 217; 1879, S. 146). — Gelderblom, Erinnerungen an das Zillersche Seminar (Ebenda, 1882, S. 165, 224, 369, 443; 1883, S. 41, 84, 123, 204, 339, 462; 1884, S. 68, 117).

e) Stoy.

Heinrich Stoy, die Stoysche Erziehungsanstalt zu Jena 1885 bis 1898. — Heinrich Stoy, Zur Erinnerung an die Einweihung des Stoy-Denkmals. — Stier, Das pädagogische Seminar und die Johann-Friedrichs-Schule in Jena unter Professor Volkmar Stoy. — Mollberg, Bilder aus dem Leben einer Volksschule. Zur Erinnerung an Karl Volkmar Stoy und seine Johann-Friedrichs-Schule. — Rein, Die Enthüllung des Stoy-Denkmals zu Jena (Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik, 1898, S. 299). — Andreae, Zum Andenken an K. V. Stoy (Pädagogische Blätter für Lehrerbildung und Lehrerbildungs-

anstalten, 1898, Nr. 6). — v. Sallwürk, Aus Stoys pädagogischer Lehrzeit (Ebenda). — Kromayer, Erinnerungen aus den ersten Jahren des pädagogischen Seminars in Jena (Ebenda). — Andreae, Stoy (Ebenda, 4. Heft). — Habermas, Dr. Karl Volkmar Stoy (Aus der Schule für die Schule, X. Jahrgang, 1898, 3. Heft). — Martin, Die Enthüllung des Stoy-Denkmals in Jena (Praxis der Erziehungsschule, 1898, 4. Heft). — Schleichert, Karl Volkmar Stoy (Pädagogisches Monatsblatt, 1898, Heft 8). — Honke, Stoys pädagogische Bedeutung (Ebenda, 1898, Heft 9). — Bliedner, Zwei Semester in Stoys pädagogischem Seminare (Ebenda, 1898, Heft 10). — Bliedner, Zur Erinnerung an K. V. Stoy (Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, 1898, S. 161). — Mollberg, Die Enthüllung des Stoy-Denkmals zu Jena, Pfingsten 1898 (Ebenda, 1898, S. 213). — Karl Volkmar Stoys kleinere Schriften und Aufsätze. Mit einer Einleitung von Dr. Karl Andreae herausgegeben von Dr. Heinrich Stoy. 2 Bände. Leipzig, W. Engelmann.

f) Dörpfeld.

Anna Carnap, Friedrich Wilhelm Dörpfeld. Aus seinem Leben und Wirken. Von seiner Tochter. 672 S. gr. 8⁰. Gütersloh, Bertelsmann. Vergleiche Paulsens Besprechung dieser Biographie in Rissmanns Deutscher Schule, 1897, 1. Heft. — Carnap, Aus Dörpfelds Schulthätigkeit in Barmen (Evangelisches Schulblatt, 1896, S. 3.) Drewke, Darlegung und Beurteilung der Dörpfeldschen Schulverfassungstheorie (Rheinische Blätter für Erziehung und Unterricht, 1898, Nr. 3.) — v. Rohden, Neue Bücher von und über Dörpfeld (Evangelisches Schulblatt, 1896, S. 449.) — v. Rohden, Dörpfeld und die religiösen Klassiker. — Lettau, Erinnerung an Dörpfeld, insbesondere an sein Wirken als Mitglied des Evangelischen Schulvereins. (Evangelisches Schulblatt, 1894, S. 353.) — N. (Schleswig-Holstein), Verbreitung Dörpfeld'scher Schriften (Ebenda, 1887, S. 235). — Wolfinger, Sympathien für Dörpfeld in Süddeutschland (Ebenda, 1894, S. 489). — Nachlese zur Dörpfeld-Biographie (Ebenda, 1897, S. 3, 53, 185). — Vogelsang, Dörpfelds Verdienste um den Religionsunterricht (Ebenda, 1899, S. 249). — Zur historischen Stellung Dörpfelds (Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik, 1895, S. 297). — Dörpfelds Fundamentstück (Ebenda, 1898, S. 370). — Zum Gedächtnis F. W. Dörpfelds (Pädagogische Blätter für Lehrerbildung, Band 23, S. 365). — Schläger, Friedrich Wilhelm Dörpfeld (Neue Bahnen, 1898, Heft 5). — Lomberg, Friedrich Wilhelm Dörpfeld † (Einladungsschrift zur 17. Hauptversammlung des Vereins für Herbartische Pädagogik in Rheinland und Westfalen).

g) Frick.

Koepert, Aus O. Fricks Leben. Zwei Briefe desselben (Praxis der Erziehungsschule, 1899, 1. Heft).

h) Sonstiges.

Brasch, Der Begründer der Völkerpsychologie. Studie zu M. Lazarus' 70. Geburtstage. 1894. — Gille, Die didaktischen Imperative A. Diesterwegs im Lichte der Herbart'schen Psychologie (Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, 1899, Nr. 25 u. 26.) — Herbart und Stoy über Pestalozzi (Seyffarth, Pestalozzi-Studien, 2. Jahrgang, Nr. 4 u. 5). — Bär, die sozialpolitischen Grundlagen der Pädagogik Pestalozzis (Rein, Aus dem pädagogischen Universitätsseminar zu Jena, 7. Heft, 1897). — van Liew, Der gegenwärtige Einfluss Herbarts in Amerika (Ebenda, 7. Heft, 1897). — Petkoff, Über den Zustand des Schulwesens in Bulgarien (Ebenda). — Findlay, Das Studium der Herbartschen Pädagogik in England (Ebenda). — Protitsch, Herbart'sche Pädagogik in Serbien (Ebenda). — Reich, Aus dem akademisch-pädagogischen Seminar in Jena (Evangelisches Schulblatt, 1887, S. 95). — Hollenberg, Der Verein für wissenschaftliche Pädagogik (Ebenda, 1871, S. 1). — Bericht über den Zwist zwischen Vogt und v. Sallwürk über „Handel und Wandel der pädagogischen Schule Herbarts" (Ebenda, 1885, S. 453; 1886, S. 86). — Bericht aus Schlesien über einen Streit über die Herbartische Pädagogik (Ebenda, 1883, S. 46). — Die Herbartische Pädagogik in Holland (Ebenda, 1895, S. 80). — Dörpfeld, Ein alter rheinischer Schulmann und Reformprediger: Clarenbach (Ebenda, 1864, S. 353.) — Dörpfeld, Ein neuer rheinischer Schulmann und Reformprediger (Ebenda, 1865, S. 1, 43.) — Dörpfeld, Flattich, ein pädagogisches Original (Ebenda, 1859, S. 65, 89). — Stoy, Zur Erinnerung an Eberhard von Rochow (Ebenda, 1875, S. 166). — Bericht über Dörpfelds Rede zu der Diesterwegfeier in Barmen (Ebenda, 1891, S. 16). — Horn, Die Bestrebungen des Dr. Frick nach ihrer Bedeutung für die Volksschule (Ebenda, 1885, S. 209). — Dörpfeld, Die Schulkonferenz im Unterrichtsministerium (Ebenda, 1872, S. 297). — Dörpfeld, Bemerkungen über die Rede von Puttkamer im Februar 1880 (Ebenda, 1880, S. 142, 305, 321, 369, 449; 1881, S. 3, 49, 145, 209). — Artikel dazu (Ebenda, 1881, S. 317, 455). — Dörpfeld, Ein Lebensbild aus dem bergischen Lehrerstande (Ebenda, 1859). — Dörpfeld, Rede zur Zahnfeier (Ebenda, 1882.) — Briefliche Äusserungen Dörpfelds über Comenius, Landfermann, Hülsmann, Frick, Schüren und Pestalozzi (Gesammelte Schriften Dörpfelds, VI. Band; Lehrerideale, Anhang). — Horn, Klingenburg und seine Schulgemeinde (Evangelisches Schulblatt, 1887, S. 273). — Horn, Was lehren uns Klingenburg und seine Schulgemeinde? (Ebenda, 1898, S. 229). — Müller, Zur Jubelfeier der Franckeschen Stiftungen (Ebenda, 1898, S. 250). — L. K., Herbart in Amerika. Aus dem Lehrerleben. (Ebenda, 1899, S. 85). — Die Einweihung des pädagogischen Universitäts-Seminars in Jena. Nach einem Berichte J. Trüpers in der Täglichen Rundschau (Ebenda, 1899, S. 126). — Herbart über Pestalozzi in einem Königsberger Schulprüfungsbericht aus dem Jahre 1813 (Enthalten in Hartstein, Inedita Herbartiana. 30. Jahrbuch des Vereins

für wissenschaftliche Pädagogik, 1898, S. 162). — Vogt, Friedrich August Wolf als Pädagoge (31. Jahrbuch, 1899, S. 243). — Van Liew, Haupterziehungsbewegungen in den Vereinigten Staaten Nordamerikas (Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik, 1895, S. 447). — Ein Herbartisches Jahrbuch in den Vereinigten Staaten Nordamerikas (Ebenda, 1895, S. 450). — Neuere pädagogische Bewegungen in Amerika (Ebenda, 1896, S. 39). — Herbart-Versammlung in Milwaukee 1897 (Ebenda, 1898, S. 63). — Randbemerkungen zu moderner Pädagogik (Ebenda, 1898, S. 365). — Raj, Herbartische Pädagogik in Serbien (Ebenda, 1898, S. 378). — Herbart in Frankreich (Ebenda, 1898, S. 220). — Nachruf auf E. Simson (Ebenda, 1899, S. 323). — Pötsch, Professor Dr. O. Willmann, der bedeutendste katholische Pädagoge der Gegenwart (Knöppel, Pädagogische Monatshefte, 1899, Nr. 5). — Schumann und Voigt, Lehrbuch der Pädagogik. Hannover, C. Meyer. — Kuhn, Adam Pickel (Praxis der Erziehungsschule, 1897, 5. u. 6. Heft). — Rude, Der Einfluss des Herbartianismus auf die Hebung des Volksschullehrerstandes (Deutsche Schule, 1898, Heft 7). — Müller, Zur Entstehungsgeschichte des philologischen, pädagogischen und katechetischen Seminars an der Universität Leipzig (Pädagogische Studien, 1896, 1. Heft). — Schubert, Aus dem pädagogischen Universitäts-Seminare zu Jena (Ebenda, 1897, S. 163). — Winzer, Seminar-Oberlehrer A. Pickel in Eisenach (Ebenda, 1897, S. 106). — Die Einweihungsfeier des pädagogischen Universitätsseminars in Jena (Pädagogisches Monatsblatt, 1899, Heft 1). — v. Sallwürk, Eine falsche Linie in der Geschichte der deutschen Pädagogik (Deutsche Schule, 1899, Heft 10). — Seminarfeier in Jena (Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, 1897, S. 25). — Honke, Friedrich Eduard Beneke. Ein Wort zur Erinnerung und Verständigung (Ebenda, 1898, S. 65, 73). — Seminaroberlehrer Pickel † (Einladungsschrift zur 24. Hauptversammlung des Vereins für Herbartische Pädagogik in Rheinland und Westfalen. Elberfeld, Born). — Wie ich zur Herbart-Zillerschen Pädagogik kam und zu welchen Gedanken und Erfahrungen mich dieselbe führte (Der Schulfreund, 1896). — Zillig, An den Verein für wissenschaftliche Pädagogik (Ebenda, 1896). — Über die Herbart-Zillersche Pädagogik. Ein Gespräch (Ebenda, 1898). — Herbart-Zillersche Schule (Ebenda, 1899). — Vom Verein für wissenschaftliche Pädagogik (Ebenda, 1899). — Noch einmal Herbart-Ziller (Ebenda, 1899). — Wendt, Repetitorium zur Geschichte der Pädagogik. Wien, Graser, 1877. — Horn, Gymnasialdirektor Dr. W. Hollenberg † (Evangelisches Schulblatt, 1899, 11. Heft, S. 456). — Schröder, Die Rechtsunsicherheit der Volksschullehrer und der Schulbureaukratismus. Leipzig, Alfred Hahn. — Schröder, Hofrat Dr. v. Steidle und die Wahrheit im Fall Zillig. Ebenda. — Ziegler, Das Würzburger Schuldrama (Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik, 1899, S. 214). — Eine Massregelung: Fall Zillig (Deutsche Schule, 1898, S. 295). — v. Steidle, Die Wahrheit bezüglich des „Falles Zillig“ in Würzburg.

26 S. Würzburg, Göbel, 1898. — Just, Eine Massregelung (Praxis der Erziehungsschule, 1898, 5. Heft). — Vogt, Unser Staatsschulwesen und die Rechtssicherheit der Lehrer (Pädagogische Studien, 1898, 5. Heft. — E. R., Das Würzburger Schuldrama (Pädagogisches Monatsblatt, 1898, Heft 5 u. 6). — Zum Fall Zillig (Der Schulfreund, 1898). — Die Wahrheit im Fall Zillig (Ebenda, 1898). — Zillig, Verwahrung (Ebenda, 1899). — Schröder, Für Recht und Freiheit des Lehrerstandes. Zum „Fall Zillig": (Pädagogisches Monatsblatt, 1899, Heft 1). — Zwei Mittelfranken, Warum wurde Zillig gestraft? (Ebenda, 1899, Heft 6).

B. Theoretische Pädagogik.

Otto, Die Dreiteilung in der Erziehungslehre Schleiermachers und in der Pädagogik Herbarts (Evangelisches Schulblatt, 1897, Heft 3). — Stendal, Über das Verhältnis zwischen Unterricht und Erziehung (Pädagogisches Monatsblatt, 1899, Heft 9).

I. Lehre vom Unterricht.

1. Allgemeine Pädagogik und Didaktik.

Walther, Die Bedeutung der Psychologie als einer grundlegenden Wissenschaft der Pädagogik (Meyer, Sammlung pädagogischer Vorträge, 6. Band, 5. Heft). — Gille, Bildung und Bedeutung des sittlichen Urteils (Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, 1897, Nr. 41 und 42). — Rohde, Über Apperzeption und deren Anwendung im Unterrichte (Eine Sammlung wichtiger und zeitgemässer pädagogischer Vorträge und Aufsätze. Osterburg, Rich. Danehl, 1896). — Rude, Über die Probleme der Begabung und der formalen Bildung, ihre Wechselbeziehung und ihre Bedeutung für die Pädagogik der Gegenwart (Die deutsche Schule, 1897, 3. und 4. Heft). — Schubert, Einige didaktische Bemerkungen zur Übertragbarkeit der Gefühle (Rein, Aus dem pädagogischen Universitäts-Seminar zu Jena, 7. Heft, 1897). — Scholz, Die Pflege des Zeitsinnes in der Schule (Ebenda). — Trüper, Dörpfelds anthropogogische Anschauungen (Ebenda). — Dörpfeld (aus seinem Nachlass), Die Abwege der neueren Geistesentwicklung (Evangelisches Schulblatt, 1895, S. 449). — v. Sallwürk, Pädagogik und Fachwissenschaft (Evangelisches Schulblatt, 1876, S. 281). — A. K., Einiges zur Vorgeschichte der Schrift Dörpfelds: Der didaktische Materialismus (Ebenda, 1887, S. 59). — Dörpfeld (aus seinem Nachlass), Vom Interesse und der Bedeutung der Persönlichkeit (Ebenda, 1896, S. 489). — Altenburg, Buchgelehrsamkeit und Leben. Bericht von Grabs (Ebenda, 1889, S. 484). — Dörpfeld, Wesen und Dienst der Frage, ihr Nutzen für Merken, Übersicht, Beherrschung, für geistiges Verständnis (Evangelisches Schulblatt, 1866, S. 151). — Schulze, Eine Attaque auf Dörpfelds methodische Ansichten (Evangelisches Schulblatt, 1884, S. 248). — Trüper, Ungelöste Aufgaben der pädagogischen Wissenschaft (Ebenda, 1890, S.

3, 50). — Dörpfeld (aus seinem Nachlass), Non scholae etc., non multum etc.; vom Memorieren (Ebenda, 1896, S. 491). — Dörpfeld, öffentliche Sittenaufsicht (Ebenda, 1861, S. 227). — Dörpfeld, Sozialpädagogisches (Gesammelte Schriften, X. Band). — Dörpfeld, Abstraktionssucht und Lebensflucht. Nachlese zur Dörpfeld-Biographie (Evangelisches Schulblatt, 1897, S. 53). — Dörpfeld, Wie hat die Erziehung auf die Entwicklung des Thätigkeitstriebes hinzuwirken? Eine Skizze aus Dörpfelds Nachlass (Ebenda, 1898, S. 17). — Persönlichkeit (Ebenda, 1898, S. 33). — Sydow, Die Erziehungsarbeit der Inneren Mission nach Umfang und Bedeutung für die moderne Pädagogik (Ebenda, 1899, S. 169). — Trüper, Über Sozialpädagogik (Ebenda, 1899, S. 283). — Thrändorf, Die Behandlung der sozialen Frage in Prima (30. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, 1898, S. 1). — Just, Die psychische Entwickelung des Kindes (Ebenda, 1898, S. 250). — Willmann, Über Sozialpädagogik (31. Jahrbuch, 1899, S. 303). — Redlich, Das Abbilden als Erkenntnismittel (Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik, 1895, S. 405). — Schwartz, Einige Bemerkungen über Begriff und Ziel der Erziehung (Ebenda, 1897, S. 362). — Tümpel, Über die Versuche, geistige Ermüdung durch mechanische Messungen zu untersuchen (Ebenda, 1898, S. 31, 108, 195). — Geyser, Die psychologischen Grundlagen des Lehrens (Ebenda, 1899, S. 22, 109). — Roos, In welchem Masse lassen sich die Herbart-Zillerschen Unterrichtsgrundsätze in unsern (den Schweizer) Volksschulen mit Nutzen anwenden? (Ebenda, 1899, S. 45 in dem Berichte: In der kantonalen Lehrerkonferenz). — Willmann, Der Neukantianismus gegen Herbarts Pädagogik (Ebenda, 1899, S. 103). — Karr, Psychologie und Pädagogik nach Münsterberg (Ebenda, 1899, S. 130). — Hollkamm, Einige Bemerkungen zu Hiltys „Glück" (Ebenda, 1899, S. 204). — Herbart, Pestalozzi und Herr Professor Paul Natorp. III. Artikel: Rein, Zur Pädagogik (Ebenda, 1899, S. 295). — Hemprich, Die Kinderpsychologie und ihre Bedeutung für Unterricht und Erziehung. 8. Heft der Pädagogischen Bausteine. Dessau, Anhaltische Verlagsanstalt (Oesterwitz & Voigtländer). — Th. Franke, Die Entwickelungsgeschichte des sittlichen Gefühls und die Pädagogik. Meyer-Markau, Sammlung pädagogischer Vorträge, Band VII, Nr. 5. Bonn, Soennecken. — Peper, Die wissenschaftliche und praktische Bedeutung der pädagogischen Pathologie. Meyer-Markau, Sammlung pädagogischer Vorträge, Band XI, Nr. 1. Bonn, Soennecken. — Rein, Zur Frage des Fortbildungswesens in Deutschland (Deutsche Schule, 1897, S. 385). — Ufer, Wie wird das Kind gut? (Ebenda, 1899, S. 150). — Natorp, Offener Brief an Wilhelm Rein. Veranlasst durch eine Bemerkung Reins zu Willmanns Aufsatz über den Neukantianismus (Ebenda, 1899, S. 231). — Krause, Das Leben der menschlichen Seele und ihre Erziehung. I. 288 S. Dessau, Anhaltische Verlagsanstalt. — Müller, Ethik und Pädagogik (Der praktische Schulmann,

1898, Nr. 7). — Laukamm, Phantasie (Ebenda). — Laukamm, Phantasiebilder (Rheinische Blätter für Erziehung und Unterricht, 1898, Nr. 5). — v. Sallwürk, Die sittliche Pflicht der leiblichen Erziehung (Ebenda, 1898, Nr. 4). — v. Sallwürk, Herbarts Stufen der Charakterbildung (Rheinische Blätter für Erziehung und Unterricht, 1897, Nr. 5). — Schubert, Über die Beeinträchtigung des kindlichen Seelenlebens durch gewisse abnorme Körperzustände (Aus der Schule — für die Schule, X. Jahrgang, 1898, 1. Heft). — Foltz, Die Phantasie in ihrem Verhältnis zu den höheren Geistesthätigkeiten (Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, 1896, Nr. 49 und 50). — Schneider, Die realistische Grundlage der ethischen Fächer (Neue Pädagogische Zeitung, 1896, Nr. 51). — Pessler, Wie lange können unsere Kinder aufmerken? (Pädagogische Studien, 1897, 4. Heft). — Honke, Vom sittlichen Geschmack (Ebenda, 1898, 1. Heft). — Welcher Mittel bedarf der Lehrer, um die Selbstthätigkeit seiner Schüler zu wecken und zu entfalten? (Deutsche Schulpraxis, 1898, Nr. 39). — Polz, Sozialpädagogik (Lehrerzeitung für Thüringen und Mitteldeutschland, 1899, Nr. 7). — Fack, Mehr Leben in den Unterricht (Pädagogisches Monatsblatt, 1899, Heft 5). — Mollberg, Die Idee der Herbart-Stoyschen Schule (Ebenda, 1899, Heft 6). – Polz, Die Koryphäen der Sozialpädagogik (Lehrerzeitung für Thüringen und Mitteldeutschland, 1899, Nr. 28). — Schöne, Über Sozialpädagogik (Leipziger Lehrerzeitung, 1899, Nr. 39). — Wilk, Kann die Pädagogik ihr Erziehungsziel den Grundsätzen des Sozialismus entnehmen? Vortrag auf dem 1899er Gothaischen Lehrertage. — Wilk, Individualismus und Sozialismus in der Erziehung (Deutsche Blätter 1897, S. 197, 205). — Sieler, Die Pädagogik als angewandte Ethik und Psychologie (Ebenda, 1898, S. 41, 49, 57, 68, 83). — Gorges, Über Reïsmus (Ebenda, 1898, S. 81). — Lobsien, Das Censieren. Kritische Anmerkungen (Ebenda, 1898, S. 4, 9). — v. Sallwürk, Wissenschaft, Kunst und Praxis des Erziehers (Ebenda, 1899, S. 25, 33, 42, 49). Bodenstein, Wie weit darf und wie muss der Erzieher das Ehrgefühl der Kinder anregen? (Ebenda, 1899, S. 153, 161, 170, 177 u. 185). — Willmann, Über die Erhebung der Pädagogik zur Wissenschaft. 40 S. Nr. 21 der Pädagogischen Vorträge und Abhandlungen aus dem Gebiete des katholischen Erziehungs- und Unterrichtswesens von Jos. Pötsch. Kempten, Jos. Kösel, 1898. — Paul Staude, Die einheitliche Gestaltung des kindlichen Gedankenkreises (Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, 1899, S. 211, 249, 265, 273). — Sieler, Persönlichkeit und Methode in ihrer Bedeutung für den Gesamterfolg des Unterrichts (Ebenda, 1899, S. 330 ff.) — Zimmer, Herbart und die wissenschaftliche Pädagogik. Ein geschichtlich - systematischer Überblick. 32 S. Leipzig, Rossberg. — Strümpell, Der Begriff vom Individuum, herausgehoben aus dem Netze der praktischen Begriffe, welche der Pädagog zu erzeugen hat. 1835. — Hübener, Das Gefühl in seiner Eigenart und Selbständigkeit, mit besonderer Beziehung auf

Herbart und Lotze. Eine psychologische Untersuchung im pädagogischen Interesse. Dresden, Bleyl & Kaemmerer. — Trebst, Auswahl und Anordnung des Lehrstoffes für den Religionsunterricht der Elementarschule und Behandlung desselben im allgemeinen unter Bezugnahme auf die Herbart-Zillersche Didaktik (Pädagogische Blätter für Lehrerbildung, 16. Band, S. 241). — Brandt, Wie kann die Schule zur Arbeitsfreudigkeit erziehen? (Aus der Schule für die Schule, 1891, S. 97). — Lietz, Erziehung zu Mut, Tapferkeit (Rein, Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik). — Lietz, Erziehung zur Wahrheit (Ebenda). — Lietz, Erziehung zur Treue (Ebenda). — Schleichert, Ein Beitrag zur Anwendung der Psychologie auf spezielle didaktische Fragen (Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, 1888). — Achenbach, Die christliche Liebe und ihre Bethätigung durch den Erzieher (Aus der Schule für die Schule, 3. Jahrgang, S. 187). — Altenburg, Die Kunst des psychologischen Beobachtens. Praktische Fragen der pädagogischen Psychologie. 76. S. (Schiller und Ziehen, Sammlung von Abhandlungen aus dem Gebiete der pädagogischen Psychologie und Physiologie, Band 2, Nr. 3). — Pesch, Das Verhältnis der Philosophie zur Pädagogik (Westdeutsche Lehrerzeitung, 1896, Nr. 3 u. 6). — Psychologie die Norm der Pädagogik (Katholische Schulkunde, 1896, Nr. 1, 2, 3, 6). — Der erziehende Unterricht (Badische Schulzeitung, 1896, Nr. 13). — Der erste Umgang mit den Kleinen. Sechs Unterhaltungen (Oberrheinische Blätter für erziehenden Unterricht, 1896, Nr. 3—6). — Stucki, Der erziehende Unterricht (Schweizerische pädagogische Zeitung, 1896, Heft 4). — Löwe, Wie erziehe und belehre ich mein Kind bis zum sechsten Lebensjahre? Hannover, Carl Meyer (Prior). — Löwe, Wie erziehen und belehren wir unsere Kinder während der Schuljahre? Ebenda. — Zeissig, Fichtes Ideen über die wirtschaftliche Erziehung (Blätter für Knabenhandarbeit, 1897, Nr. 2 u. 3). — Zeissig, Worauf hat man zu achten, um die Individualität eines Kindes genau zu entwickeln? (Deutsche Schulpraxis, 1892, Nr. 19). — Hemprich, Welche Vorstellungen bringen unsere Sechsjährigen mit zur Schule? (Schulblatt der Provinz Sachsen, 1890, Nr. 15). — Schreiber, Vorläufiges zum Thema: Individual- und Sozialpädagogik (Der Schulfreund, 1896). — Individual- und Sozialpädagogik (Ebenda, 1898). — Bilderkult (Ebenda, 1897). — Die katholische Schule und die Inferiorität der Katholiken (Ebenda, 1898). — Politische Pädagogik (Ebenda, 1899). — Wendt, Die Willensbildung. Leipzig, Sigismund & Volkening, 1875. — Steinke, Der Menschen Wert liegt nicht im Wissen, sondern im Wollen. Welche Anforderungen ergeben sich darnach für das gesamte Erziehungsgeschäft der Schule? (Pädagogische Warte, 1899, Heft 4 u. 5). — Fick, Über Aufmerksamkeit (Einladungsschrift zur 20. Hauptversammlung des Vereins für Herbartische Pädagogik in Rheinland und Westfalen). — Armstroff, Der Unterrichtsstoff in der Erziehungsschule. 2. Aufl., 256 S. Langensalza,

Beyer & S. — Lindner, Eine Kardinalfrage der Schulpädagogik. 20 S. Langensalza, Beyer & S. — F. M. Wendt, Aufmerksamkeit (Schlesisches Schulblatt, 4. Jahrgang, 1875). — F. M. Wendt, Die Bildung der weiblichen Gefühle (Dörr und Hessel, Die Mädchenschule, 1887, 11). — F. M. Wendt, Die Gefühlsbildung der Mädchen (Der österreichische Schulbote, 1876). — Rude, Der Weg zum Erfolge durch die Arbeit (Deutsche Schulpraxis, 1899).

a) Ziele und Aufgaben der Erziehung und des Unterrichts.

Grössler, Das vielseitige Interesse. Eisleben, 1883. — Horn, Über einige Voraussetzungen des religiösen Interesses (Evangelisches Schulblatt, 1889, S. 360). — Dörpfeld, Das Bildungsideal war verschieden (Evangelisches Schulblatt, 1863, S. 25). — Bericht über Dörpfeld: Historische Entwicklung des Erziehungsideals (Ebenda, 1877, S. 34). — Lomberg, Die Aufgabe des Geschichtsunterrichts (Ebenda, 1897, S. 506). — v. Rohden, Das letzte Ziel der Erziehung (Ebenda, 1898, S. 3). — Schwartz, Einige Bemerkungen über Begriff und Ziel der Erziehung (Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik, 1897, S. 362). — Foltz, Die Ethik und das Ziel der Erziehung (Pädagogische Blätter, 1898, S. 1). — Linde, Das sympathetische Interesse im naturgeschichtlichen Unterricht (Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, 1896, Nr. 38—41). — Wilk, Bemerkungen zu Lindes Abhandlung (Ebenda, 1896, Nr. 42 u. 43). — Interesse und Pflicht (Allgemeine deutsche Lehrerzeitung, 1898, Nr. 44—46). — Schilling, Die Pflege des geschichtlichen Interesses (Pädagogische Studien, 1898, 5. Heft). — Widmann, Die geistigen Interessen der Schüler (Frankfurter Schulzeitung, 1899, Nr. 8). — Wilk, Kann die Pädagogik ihr Erziehungsziel den Grundsätzen des Sozialismus entnehmen? Vortrag auf dem 1899er Gothaischen Lehrertage. — Lütgemeier, Ethik und das Ziel der christlichen Erziehung (Schule und Leben, 1896, Nr. 6—8). — Das Wesen der einzelnen Arten der Interessen aus dem formalen Zweck des Unterrichts abgeleitet. Eine Herbartstudie (Katholische Schulkunde, 1896, Nr. 31). — Ansichten über Interesse (Der Schulfreund, 1897). — F. M. Wendt, Die Bildung eines weiblichen Charakters (Die Naturhistorika, 7. Band, 1888, 11 u. 12). — F. M. Wendt, Weibliche Charakterbildung (Schäfer, Neue Bahnen, 9. Jahrgang, 1874, 2 u. 3). — F. M. Wendt, Die Bildung von Interessensphären, eine Hauptaufgabe des Unterrichts (Pädagogisches Jahrbuch, 1898).

b) Auswahl des Unterrichtsstoffes (Kulturhistorische Stufen).

Karman, Bemerkungen zu dem Aufsatz: Gesinnungsunterricht und Kulturgeschichte (Pädagogische Studien, 1888, S. 189 ff). — Franke, Die religiöse Seite der Gesamtentwicklung (31. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, 1899, S. 1). — Schmidt, Welche Stoffe sind nach den Forderungen der Gegenwart aus dem

Lehrplan der Volksschule zu entfernen, bezw. einzufügen? Dessau, Oesterwitz.

c) Anordnung und Verknüpfung des Unterrichtsstoffes (Konzentration).

Müller, Die Konzentration des Unterrichts (Kehr, Pädagogische Blätter, 1883, S. 256 ff). — Vogel, Bericht über den Versuch einer Konzentration des Unterrichts. Perleberg, 1888. — Ihring, Die Konzentrationsidee und ihre Bedeutung für die Obertertia des Gymnasiums. Bensheim, 1889. — Viedt, Über Konzentration im Unterricht. Gnesen, 1893. — Schmitt, Der Unterricht in Quinta nach dem Konzentrationsprinzip. Giessen, 1893. — G. K. Barth, Der Begriff Konzentration in der Unterrichtslehre etc. Borna, 1895. — Rohde, Über Konzentration und deren Anwendung in der Schule (Eine Sammlung wichtiger und zeitgemässer pädagogischer Vorträge und Aufsätze. Osterburg, Danneh1, 1896). — Hemprich, Lehrplan für die evangelische Erziehungsschule. 145 S. Osterwieck, A. W. Zickfeld, 1897. — Hemprich, Grundzüge eines Lehrplanes für die evangelische Erziehungsschule. 28 S. Pädagogische Bausteine, Heft 5. Dessau, Rich. Kahle. — Pickel, Muthesius und die Stellung des Rechenunterrichts im Lehrplan der Volksschule (Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik, 1897, 1. u. 2. Heft). — Dörpfeld, Die 2. Auflage der Grundlinien angezeigt nebst einem Artikel (Evangelisches Schulblatt, 1894, S. 249). — Horn, Die Forderung der Konzentration in ihrem hergebrachten Sinn und nach ihrer Bedeutung bei Herbart (Ebenda, 1888, S. 63). — Trüper, Notizen über Kulturstufen, Konzentration und konzentrische Kreise (Ebenda, 1888, S. 388). — Grabs, Gegen konzentrische Kreise (Ebenda, 1888, S. 428). — Grabs, Über das 2. u. 8. Schuljahr von Rein, Pickel und Scheller (Ebenda, 1886, S. 137 und 1887, S. 81). — Über Hollkamm: Ist der Zillersche Lehrplan in der einklassigen Schule durchzuführen? (Ebenda, 1891, S. 292). — Hermann, Lehrplan und Pensenverteilung (Ebenda, 1898, S. 317). — Flügel, Sammlung (Ebenda, 1899, S. 3). — Ein Mangel in unsern Lehrplänen (Evangelisches Schulblatt, 1899, S. 162). — Jetter, Schwäbische Sagen im Lehrplan der Erziehungsschule (29. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, 1897, S. 229). — Zeissig, Das Konzentrationsprinzip und die Formenkunde der niederen Erziehungsschule (Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik, 1896, S. 185). — Pickel, Muthesius und die Stellung des Rechenunterrichts im Lehrplan der Volksschule (Ebenda, 1897, S. 33). — Roos, Konzentrationslehrplan für eine achtklassige Volksschule in der Schweiz (Ebenda, 1898, S. 130). — Vopelius, Die serbische Volksepik im Dienste der Erziehung. Ein Beitrag zum Ausbau des Lehrplanes der serbischen Volksschule vom Standpunkte der wissenschaftlichen Pädagogik. Jena,

Vopelius, 1897. — Henniger, Die Verbindung der Lehrfächer in der einklassigen Volksschule. Hildesheim, Helmke. — Prüll, Die Konzentration der Unterrichtsstoffe in den Realien auf Grund der bestehenden Verhältnisse (Leipziger Lehrerzeitung, 1898, 22 u. 23). — Schmidt, Beiträge zur Theorie eines Lehrplans der realistischen Fächer (Pädagogisches Monatsblatt, 1898, Heft 1 ff. Ferner: Heft 2 der Pädagogischen Bausteine). Dessau, Anhaltische Verlagsanstalt (Oesterwitz & Voigtländer). — Partheil und Probst, zur Konzentration der naturkundlichen Fächer. Dessau, Anhaltische Verlagsanstalt, 1897. — Probst, Lehrplanskizze zur Naturkunde nach Lebensgemeinschaften. Dessau, Anhaltische Verlagsanstalt, 1899. — Prüll, Columbus. Konzentrationsdurchschnitt (Frisch, Österreichischer Schulbote, 1897, Nr. 3). — Prüll, Ein Konzentrationsdurchschnitt mit besonderer Berücksichtigung der sprachlichen Arbeiten (Praxis der Erziehungsschule, 1897, 2. Heft). — Paul Staude, Ein Konzentrationsbild aus dem 2. Schuljahre (Ebenda, 1898, 1. Heft). — Sieler, Konzentrationsbild aus dem 3. Schuljahre (Ebenda, 1898, 3. Heft). — Eismann, Konzentrationsbild aus dem 5. Schuljahre (Ebenda, 1899, 1. Heft). — Kipping, Ein Konzentrationsbild aus dem 4. Schuljahre (Ebenda, 1899, 4. Heft). — Grundlinien zu einem Lehrplan für eine achtklassige Volksschule in Thüringen. Mitgeteilt von Just (Ebenda, 1899, 5. Heft). — Martin, Für die Lebensgemeinschaften — wider die Konzentration (Pädagogisches Monatsblatt, 1898, Heft 4. Ferner Heft 1 der Pädagogischen Bausteine. Dessau, Anhaltische Verlagsanstalt: Oesterwitz & Voigtländer). — Köhler, Die Konzentration im Deutschunterricht (Deutsche Schulpraxis, 1898, Nr. 33—35). — v. Sallwürk, Herbart und die konzentrischen Kreise im Unterricht (Der deutsche Schulmann, 1898, Heft 1). — Prüll, Der Deutschunterricht im Anschluss an die behandelten Sachgebiete bezw. an das Lesebuch (Pädagogisches Monatsblatt, 1899, Heft 3). — Bodenstein, Die Lehrplantheorie der Herbartschen Pädagogik (Ebenda, Heft 3, 6, 7). — Krönlein, Ein Ausschnitt aus einem Wochenbuch (Ebenda, 1899, 6. Heft). — Die Konzentration des Unterrichts (Hessisches Schulblatt, 1896, Nr. 8). — Fuchs, Grundsätze und Lehrplan für den Anschauungsunterricht (Neue Pädagogische Zeitung, 1896, Nr. 19). — Bobke, Darlegung verschiedener Konzentrationsformen und Beurteilung derselben hinsichtlich des Wertes (Praxis der Volksschule, 1896, 5. u. 6. Heft). — Bödeker, Die Konzentration und das Prinzip der Kulturarbeit im naturkundlichen Unterrichte (Hannoversche Schulzeitung, 1896, Nr. 46 bis 48, 50, 51). — Zeissig, Lehrplan für die Formenkunde als Fach (Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik, 1897, 3. Heft). — Zeissig, Konzentrische Kreise als Stoffanordnungsprinzip (Die deutsche Volksschule, 1899, Nr. 6 u. 7). — Zur Lehrplanfrage (Der Schulfreund, 1897). Konzentrische Kreise (Ebenda, 1898). — Bausteine zum Lehrplan: 1. Religion. 2. Geschichte. 3. Naturkunde. 4. Geographie.

5. Anschauungsunterricht und Schreiblesen (Ebenda, 1899). — Löwe, Konzentrationsbild aus dem 2. Schuljahre: Weihnachtsfest (Praxis der Erziehungsschule, 2. Band, 4. Heft). — Löwe, Konzentrationsbild aus dem 3. Schuljahre: Frühlingsfest der Thüringer zur Zeit der Landgrafen (Ebenda, 3. Band, 1. Heft). — Müller, Über Konzentration des Unterrichts (Einladungsschrift zur 28. Hauptversammlung des Vereins für Herbartische Pädagogik in Rheinland und Westfalen).

d) Durcharbeitung des Unterrichtsstoffes.

Rohde, Über die Formalstufen (Sammlung wichtiger und zeitgemässer pädagogischer Vorträge und Aufsätze. Osterburg, Danneh1, 1896). — v. Sallwürk, Herbarts Unterrichtsstufen und Zillers Formalstufen (Rissmann, Die deutsche Schule, 1897, 2. Heft). — Laukamm, Die Synthese (Neue pädagogische Zeitung, 1897, Nr. 48. Desgleichen Böhm, Blätter für die Schulpraxis, 1899, Nr. 2). — Castens, Die formalen Stufen des Unterrichts. Vortrag als Anhang in der folgenden Schrift des Verfassers: Grundsätze für den Unterrichtsbetrieb in der einklassigen Volksschule. Hannover, Karl Meyer (Gustav Prior), 1899. — Dörpfeld, Die 3 Lernstadien in „Denken und Gedächtnis“ (Evangelisches Schulblatt, 1866, S. 129). — Hindrichs, Die Vermittelung der Anschauung im Unterrichte nebst Präparation: Der Lotse von Giesebrecht (Ebenda, 1888, S. 81, 98). — Bericht über Grabs: Die Formalstufen und ihre Anwendung (Ebenda, 1888, S. 382). — Bericht über Fund und Krebber: Theorie und Praxis in der Volksschule mit Bezug auf die Herbart-Zillersche Erziehungsschule. Thesen (Ebenda, 1888, S. 24). — Hollkamm, Bericht über Schüssler: Apperzeption und ihre pädagogische Verwertung (Ebenda, 1893, S. 432). — Hollkamm, Katechismusunterricht und Formalstufen (Ebenda, 1897, S. 330). — Eckert, Die Formalstufen im Katechismusunterricht (Ebenda, 1898, S. 269, 331). — Wilk, Über die dritte formale Stufe, die Assoziation (29. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, 1897, S. 168). — Bolis, Die formalen Stufen in der altklassischen Lektüre des österreichischen Gymnasiums (31. Jahrbuch, 1899, S. 149). — Kipping, Das System im geographischen Unterricht. 3. Heft der Pädagogischen Bausteine. Dessau, Anhaltische Verlagsanstalt (Oesterwitz & Voigtländer). — Zur Kritik des darstellenden Unterrichts (Deutsche Schule, 1897, 40—43). — Der darstellende Unterricht (Rheinische Blätter für Erziehung und Unterricht, 1897, Heft 6). — Henckel, Auf welchen psychologischen Thatsachen beruhen die fünf formalen Stufen Herbarts? (Bartholomäus, Pädagogische Abhandlungen, Neue Folge, III, 8). — Wieland, Die Herbartsche Methode (Deutsche Schulzeitung, 1897, Nr. 4). — Bergemann, Der entwickelnd-darstellende Unterricht (Neue Bahnen, 1897, 3. Heft). — Schmidt, Zur Kritik des darstellenden Unterrichts (Allgemeine deutsche Lehrerzeitung, 1897, Nr. 40—43). — Schmidt, Ist die Zielangabe im Zillerschen

Sinne ein wesentliches Erfordernis zur Erreichung des Unterrichtszweckes? (Neue Bahnen, 1898, Heft 5). — Th. Franke, Das System im Geschichtsunterricht (Allgemeine deutsche Lehrerzeitung, 1898, Nr. 49 u. 50). — Krause, Die Gliederung der Lehrarbeit in der Erziehungsschule. Dessau, Anhaltische Verlagsanstalt. — Krause, Die Ermittelung der Ergebnisse des Unterrichts in der Erziehungsschule (Ebenda). — Brune, Über Bedeutung und Erarbeitung des in dem Lehrstoff enthaltenen Begrifflichen (Pädagogisches Monatsblatt, 1899, Heft 4). — Der darstellende Unterricht nach Herbart und Ziller (Thüringer Schulblatt, 1899, Nr. 2—4). — Förster, Analyse und analytischer Unterricht (Schulblatt der Provinz Sachsen, 1899, Nr. 12 u. 13). — Staude, Präparationen für den ersten Unterricht in darstellender Form. 44 S. Langensalza, H. Beyer & S. — Köhler, 3 Lektionen nach der darstellenden Unterrichtsweise (Praxis der Volksschule). — Stephan, Die Anschauungsstufe im Deutschunterrichte (Pädagogisches Monatsblatt, 1899, Heft 8). — Ziemann, Das Sprichwort und die drei letzten formalen Stufen (Pädagogische Blätter für Lehrerbildung, Band 23, S. 164). — Achenbach, Ziel und Vorbereitung in der Unterrichtsarbeit (Aus der Schule für die Schule, 1890, S. 127). — Achenbach, Über den Begriff und seine Bedeutung in der Unterrichtsarbeit (Ebenda, 1890, S. 273, 305). — Achenbach, Zur Klarstellung und Abwehr (Ebenda, 2. Jahrgang, S. 266). — Achenbach, Über das Verhältnis des darstellenden Unterrichts zu den formalen Stufen (Schule und Leben. Beilage zur Deutschen Lehrerzeitung, 1897, Nr. 12). — Schubert, Herbarts Anschauungen über den Zusammenfluss der Unterrichtsergebnisse (Deutsche Schulpraxis, 1896, Nr. 3). — H., Die Durcharbeitung des Unterrichtsstoffes nach den formalen Stufen (Die zweisprachige Volksschule, 1896, Heft 6). — Erler, Zum darstellenden Unterrichte (Deutsche Lehrerzeitung, 1896, Nr. 224). — Zum darstellenden Unterricht in biblischer Geschichte: Probelektion in Abrahams Berufung (Schulnachrichten für Bautzen etc., 1896, Nr. 12). — Seyfert, Beschränkung durch die Methode (Deutsche Schulpraxis, 1896, Nr. 37—39). — Zeissig, Wie haben sich Analyse und Synthese im heimatkundlichen Unterrichte zu gestalten? (Ebenda, 1892, Nr. 33). — Zeissig, Immanente Repetition (Rein, Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik, 3. Band). — Zeissig, Präparieren (Ebenda, 5. Band). — Zeissig, Gegen die Meinung: Präparationen — Eselsbrücken (Die deutsche Volksschule, 1899, Nr. 6 u. 7). — F. M. Wendt, Angemessenheit der Methode beim Unterrichte der Mädchen (Borthinger und Hein, Die Mädchenschule, 5. Jahrgang, 1880, 1).

2. Spezielle Didaktik.

Dörpfeld, Verhältnis von Leitfaden und Lehrbuch (Ebenda, 1872, S. 90). — Dreyer, Die Notwendigkeit eines Reallehrbuches (Ebenda, 1897, S. 234). — Seidel, Das dritte Schuljahr. Theoretisch-prak-

tisch Anweisung für Lehrer und Lehrerinnen zur Erteilung eines erfolgreichen Unterrichts in Volksschulen nebst vollständig ausgeführten Präparationen. Nach Herbartschen Grundsätzen bearbeitet. Langensalza, Gresslers Schulbuchhandlung. — Tischendorf und Marquard, Präparationen für den Unterricht an Fortbildungsschulen. 1. u. 2. Schuljahr. Leipzig, Wunderlich. — Fuss, Der Unterricht im ersten Schuljahr. Dresden, Bleyl & Kaemmerer. — Vogelsang, Die Notwendigkeit eines Reallehrbuches (Einladungsschrift zur 17. Hauptversammlung des Vereins für Herbartische Pädagogik in Rheinland und Westfalen).

a) Gesinnungsunterricht.

Matthes, Der Gesinnungsunterricht auf der Unterstufe (Pädagogische Warte, 1899, Heft 3). — Was versteht man unter Gesinnungsunterricht und wie kommt man den Anforderungen desselben nach? (Die deutsche Volksschule, 1897, Nr. 16 u. 17). — Der Gesinnungsunterricht im 1. und 2. Schuljahre oder Vorbereitungskursus für den Religionsunterricht. Mühlheim, Baedeker. — Der Gesinnungsunterricht auf der Unterstufe (Pädagogische Warte, 5. Jahrgang, Heft 3).

aa) Märchen.

Linde, Zur pädagogischen Würdigung und Behandlung der Märchen (Rheinische Blätter, 1898, Heft 6). — Bauer, Welchen Wert hat die Behandlung des Märchens im Unterrichte in der Volksschule? (Für die Schule aus der Schule. Belehrende pädagogische Abhandlungen und Aufsätze, Nr. 20. Neuwied, Louis Heuser). — Just, Märchenunterricht. Zwölf Volksmärchen in darstellender Form. Leipzig, A. Deichertsche Verlagsbuchhandlung. — Hollkamm, Präparation auf der Oberstufe: Doktor Allwissend (Praxis der Erziehungsschule, 1899, 2. Heft). — Fuss, Präparation: Die Sternthaler (Der Schulfreund. Süddeutsche Blätter für erziehenden Unterricht, 1896, Nr. 6—8). — Zur Methodik des Märchenunterrichts (Ebenda, 1897).

bb) Robinson.

Schreiber, Aus der methodischen Behandlung der Robinsongeschichte (Der Schulfreund, 1896). — Robinson in der Erziehungsschule (Ebenda, 1898).

cc) Religion.

Armstroff, Einheitliche Gestaltung des Religionsunterrichts. Bielefeld, Helmich, 1895. — Behring, Über die Einheitlichkeit des Religionsunterrichts (Evangelisches Schulblatt, 1896, Heft 5). — v. Rohden, Die Forderungen der Gegenwart und der christliche Religionsunterricht (Evangelisches Schulblatt, 1896, Heft 5). — Thrändorf, Wie erzieht man zum Glauben an Jesus Christus (Deutsche Schulpraxis, 1897, Nr. 5 u. 6). — Lietz, Die Erziehung in der Reli-

gion Jesu im Unterschiede zu der im dogmatischen Christentum. Ein Beitrag zur Abhilfe eines unerträglichen Notstandes in unserer Jugenderziehung (Rein, Aus dem pädagogischen Universitäts-Seminar, Heft VII). — Ostermai, Die neueren Reformbestrebungen auf dem Gebiete des evangelischen Religionsunterrichts (Pädagogische Studien, 17. Jahrgang, 3. Heft). — Dörpfeld, Über die Forderung, die Kinder sollen die Geschichten und Perikopen erzählen (Evangelisches Schulblatt, 1860, S. 80, 93). — Dörpfeld, Verbindung des Religionsunterrichts mit der Naturkunde und der Kunde vom Menschenleben (Ebenda, 1875, S. 3). — v. Rohden, Über die Einheitlichkeit des Religionsunterrichts (Ebenda, 1888, S. 441). — v. Rohden, Bericht über Voigt: Bedeutung des christlichen Religionsunterrichts für Charakterbildung (Ebenda, 1895, S. 435). — v. Rohden, Das Problem des Religionsunterrichts (Ebenda, S. 361). — Schumacher, Der einheitliche Religionsunterricht (Ebenda, 1861, S. 65, 103, 173). — Dörpfeld, Die geheimen Fesseln der wissenschaftlichen und praktischen Theologie. Ein Beitrag zur Apologetik (Gesammelte Schriften, XI. Band). — Dörpfeld, Christenlehre auf Grund der Heilsgeschichte (Gesammelte Schriften, XII. Band). — Dörpfeld, Die drei lichttragenden Organe der christlichen Gemeinde. Nachlese zur Dörpfeld-Biographie (Evangelisches Schulblatt, 1897, S. 3). — Schwarz, Über das Verhältnis von biblischer Geschichte und Katechismus (Ebenda, 1897, S. 497). — Dörpfeld, Die drei didaktischen Probleme des genetischen Lehrganges. Aus dem Handbuche zum 2. Enchiridion (Evangelisches Schulblatt, 1897, S. 321). — Schwartz, Über Anschauung und Begriff im Religionsunterricht (Ebenda, 1898, S. 452). — Grünweller, Verhältnis von biblischer Geschichte und Katechismus (Ebenda, 1898, S. 201). — Möhn, Über den ersten Religionsunterricht (Ebenda, 1899, S. 57). — Vogelsang, Dörpfelds Verdienste um den Religions-Unterricht (Ebenda, 1899, S. 249). — Rohden, Bemerkungen zum alttestamentlichen Religionsunterricht (Ebenda, 1899, S. 412). — Hemprich, Die Mission in der Erziehungsschule (29. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, 1897, S. 50). — Meltzer, Grundlagen für eine Umgestaltung des alttestamentlichen Religionsunterrichts (30. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, 1898, S. 91). — Thrändorf, Theologie und Psychologie in ihrem Verhältnis zur religiösen Jugenderziehung (Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik, 1896, S. 185). — Thrändorf, Die soziale Frage im Religionsunterricht der Erziehungsschule (Ebenda, 1897, S. 282). — Heyn, Die Bekenntnisschriften, die Kirche und der evangelische Religionslehrer (Ebenda, 1898, S. 38, 114). — Heyn, Ein gründlicher Reformer des Religionsunterrichts (Ebenda, 1898, S. 266). Blasberg, Die Verteilung des religiösen Unterrichtsstoffes zwischen Schule und Kirche. Meyer-Markau, Sammlung pädagogischer Vorträge, Band XI, Nr. 6. Bonn, Soennecken. — Voigt, Christentum und Bildung. Vortrag. 29 S. Leipzig, Dürr, 1899. — Eismann,

Die Ergebnisse der neuesten alttestamentlichen Forschungen und ihre Verwertung im Religionsunterrichte (Praxis der Erziehungsschule, 1897, 3. Heft). — Gratz, Über den Wert, die Stellung und Behandlung der Psalmen im Religionsunterrichte (Lehrerzeitung für Thüringen und Mitteldeutschland, 1899, Nr. 13 f). — Trebst, Auswahl und Anordnung des Lehrstoffes für den Religionsunterricht der Elementarschule und Behandlung desselben im allgemeinen unter Bezugnahme auf die Herbart-Zillersche Didaktik (Pädagogische Blätter für Lehrerbildung, Band 16, S. 241). — Grabs, Der Religionsunterricht nach den Grundsätzen der Herbart-Zillerschen Methode (Deutsche Lehrerzeitung, 1896, Nr. 153 – 155). — Eichholz, Pädagogische Aphorismen und das herrschende Schulsystem. Eine psychologisch-pädagogische Studie mit besonderer Berücksichtigung des Religionsunterrichts und einer Lehrprobe über das 6. Gebot. Dessau, Richard Kahles Verlag (Oesterwitz). — Zeissig, Ist es zweckmässig, religiösen Memorierstoff niederschreiben zu lassen? (Deutsche Schulpraxis, 1892, Nr. 13). — Hemprich, Welche Aufgaben erwachsen der evangelischen Volksschule aus der Einführung der neuen Agende? (Pädagogische Warte, 1896, 23. Heft). — Zur Reform des Religionsunterrichts (Der Schulfreund, 1898). — Grünweller, Der Religionsunterricht nach seiner ethischen Seite (Einladungsschrift zur 29. Hauptversammlung des Vereins für Herbartische Pädagogik in Rheinland und Westfalen).

Biblische Geschichte.

Franke, Quellenkritische Prolegomena zur Methodik der biblischen Geschichte. Würzen, Kiesler, 1895. — Franke, Zur Behandlung der israelitischen Kulturgeschichte in der Oberklasse (Praxis der Erziehungsschule, 1893, S. 85 u. 101). — Franke, Das Judenchristentum (Leipziger Lehrerzeitung, 1895, Nr. 15 und 16). — Wagner, Erziehender Religionsunterricht auf der Unterstufe. Methodische Behandlung der biblischen Geschichten für das 1.—3. Schuljahr unter Anwendung des darstellenden Unterrichts und mit Anschluss des Memorierstoffes. Esslingen, Ad. Lung. — Schmarje, Zwei dringliche Reformen auf dem Gebiete des biblischen Geschichtsunterrichts. Flensburg, Westfalen. — Thrändorf und Meltzer, Der Religionsunterricht auf der Mittelstufe der Volksschule und in den Unterklassen höherer Schulen. Präparationen nach psychologischer Methode. I. Heft: Die Religionsgeschichte Alt-Israels von Moses bis Elias. II. Heft: Der Prophetismus. 1900. Dresden, Bleyl & Kaemmerer. — Thrändorf und Meltzer, Der Religionsunterricht auf der Unterstufe. 1. Jesusgeschichten. 2. Leben der Erzväter. Präparationen nach psychologischer Methode. Ebenda, 1899. — Meltzer, Alttestamentliches Lesebuch. Für den Schulgebrauch bearbeitet. Ebenda, 1898. — Meltzer, Lesestücke aus den prophetischen Schriften des Alten Testaments. Eine Ergänzung zu jeder biblischen Geschichte (Abdruck aus dem alttestamentlichen Lesebuche). Ebenda, 1898. — Meltzer, Die Behandlung der Propheten im Religionsunterricht (Pädagogische

Studien, 1898, Heft 3). — Pessler, Die Taufe Jesu (Ebenda, 17. Jahrgang, Heft 4). – Meltzer, Grundlagen für die Umgestaltung des alttestamentlichen Religionsunterrichts (Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, 30. Jahrgang). — Meltzer, Biblische Geschichte, Schulbibel oder alttestamentliches Lesebuch (Pädagogische Studien, 1899, 2. Heft). — Katzer, Der christliche Religionsunterricht ohne das Alte Testament (Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, 28. Jahrgang). — Höfer, Wie ist die Forderung eines „pragmatischen Lebens Jesu“ zu beurteilen, beziehungsweise praktisch zu gestalten? Sonderabdruck aus den Pädagogischen Studien, 1897, Dresden, Bleyl & Kaemmerer. — Dörpfeld, Manche Geschichten bedürfen einer Einleitung (Evangelisches Schulblatt, 1872, S. 355). — Neuhaus, Präparation: Die zehn Aussätzigen (Ebenda, 1887, S. 3). — Neuhaus, Präparation: Der stolze Pharisäer und die bussfertige Sünderin (Ebenda, 1897, S. 24). — Müller, Präparation: Davids Fall und Busse (Ebenda, 1898, S. 417). — Güldner, Zur unterrichtlichen Behandlung des Lebens Jesu (Ebenda, 1898, S. 210). — Lobsien, Wann ist das biblische Bild der unterrichtlichen Behandlung der biblischen Geschichte einzufügen? (Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik, 1896, S. 281). — Das Alte Testament muss bleiben (Ebenda, 1897, S. 118). — Rossner, Die allgemeine evangelisch-lutherische Kirchenzeitung und der moderne Lehrer (Ebenda, 1898, S. 347, 447). — Reukauf, Leben Jesu = Forschung und Religionsunterricht (Pädagogische Blätter für Lehrerbildung und Lehrerbildungs-Anstalten, 1898, Nr. 2). — Ziemann, Präparation: Die Schöpfungsgeschichte (Aus der Schule — für die Schule, IX. Jahrgang, 1898, 10. Heft). — Paul Staude, Präparationen für den ersten Religionsunterricht in darstellender Form. 2. Heft. Langensalza, Beyer & S., 1897. — Paul Staude, Präparationen für den Religionsunterricht der Mittelstufe in darstellender Form. 85 S. Langensalza, Beyer & S., 1899. — Sieler, Eine Zusammenfassung der Gleichnisse auf der Oberstufe der achtklassigen Bürgerschule (Praxis der Erziehungsschule, 1899, 2. Heft). — Just, Der Höhe- und Wendepunkt in Galiläa (Ebenda, 1899, 4. Heft). — Th. Franke, Die Feste Israels in Geschichte und Gesetz (Ebenda, 1899, 4. Heft). — Walther, Präparation: Jesus bezahlt die Tempelsteuer. Versuch, eine biblische Geschichte in religiösgeschichtlicher Auffassung auf dem Wege des „aufbauenden Unterrichts“ zu gewinnen. (Pädagogisches Monatsblatt, 1899, Heft 3). — Schmell, Präparation: Jesus heilt einen Gichtbrüchigen (Praxis der Volksschule, 1896, Nr. 13). — Kirst, Wie ist das Leben Jesu nach seinem religiösen und sittlichen Inhalte fruchtbar zu machen? (Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, 1896, Nr. 51). — Zange, Das Kreuz im Erlösungsplane Jesu (Ebenda, 1899, S. 58, 65, 73, 82). — Reukauf und Heyn, Evangelischer Religionsunterricht. Grundlegung und Präparationen. 1. Teil, Reukauf, Diktaktik des evangelischen Religionsunterrichts in der Volksschule. 2. Bittorf, Methodik des

evangelischen Religionsunterrichts in der Volksschule. 3a. Hofmann Geschichten aus dem Leben Jesu, bearbeitet für das 1. und 2. Schuljahr. 3b. Bittorf, Patriarchengeschichten. 4. Bauer, Urzeit, Moses- und Richtergeschichten. 5. Gille, Königsgeschichten. 6. Döll, Leben Jesu. 7. Heyn, Geschichte Israels. 8. Heyn, Geschichte Jesu. 9. Winzer, Apostelgeschichte. 10a. Heyn, Kirchengeschichte. 10b. Heyn, Abschliessender Katechismusunterricht. Leipzig, Wunderlich. — Brandt, Welchen pädagogischen Wert hat es, wenn Schüler die biblischen Geschichten jederzeit erzählen können? (Aus der Schule für die Schule, 1892, S. 3). — Lietz, Das Leben Jesu in der Erziehungsschule (Rein, Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik). — Lietz, Die Propheten des alten Testaments in der Erziehungsschule (Ebenda). — Meltzer, Das alte Testament im christlichen Religionsunterrichte. 127 S. Gotha, Thienemann, 1899. — Jetter, Präparation: Josua (Württembergisches Schulwochenblatt, 1896, Nr. 11). — Rannersmann, Beispiele für die fünf ursprünglichen ethischen Ideen Herbarts in der Patriarchengesichte (Die deutsche Volksschule, 1896, Nr. 10). — Zum darstellenden Unterricht in biblischer Geschichte. Probelektion über Abrahams Berufung. (Schulnachrichten für Bautzen etc., 1896, Nr. 12). — Die Erschaffung des ersten Menschen. Lektion für die Unterstufe in darstellender Unterrichtsweise (Aus der Schule für die Schule, 1896, Heft 9). — Tischendorf, Richtlinien für den Unterricht in der Heilsgeschichte (Deutsche Schulpraxis, 1896, Nr. 40 u. 41). — Zeissig, Ist es zweckmässig, das Einprägen biblischer Geschichten dem Hausfleisse zu überlassen? (Deutsche Schulpraxis, 1892, Nr. 13). — Zeissig, Ist es ratsam, das biblische Bild vor oder nach der unterrichtlichen Besprechung vorzuführen (Ebenda, 1892, Nr. 26). — Wie meine Kleinen ihre biblische Geschichte erzählen (Der Schulfreund, 1897).

Kirchengeschichte.

Haupt, Zur Behandlung der Reformationsgeschichte in der einfachen Volksschule (Pädagogische Studien, 15. Jahrgang, 3. Heft). — Thrändorf, Schleiermacher in der Schulkirchengeschichte (29. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, 1897, S. 1). — Hemprich, Präparation: Die Buren zerstören Livingstones Missionsstation (Praxis der Erziehungsschule, 1899, Heft 6). — Hemprich, Die Mission in der Erziehungsschule. Ein methodischer Beitrag zu dieser Frage nebst Präparationen über das Leben und Wirken des Missionars David Livingstone (Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, 1897).

Bibelkunde.

v. Rohden, Über Recht und Unrecht der Bibelkritik (Evangelisches Schulblatt, 1896, Heft 1). — v. Rohden, Lesefrüchte zur Schriftfrage (Ebenda, 1895, S. 123). — Grabs, Gedanken über das Bibellesen in der Schule (Ebenda, 1894, S. 443). — Hollenberg, Zur Schulbibelfrage (Ebenda, 1897, S. 376). (Fortsetzung folgt).

B. Mitteilungen.

I. Die Heranbildung von Lehrern für die Höheren Schulen in Amerika.

Dass die zur Zeit in Deutschland so lebhaft erörterte Frage der Lehrerbildung auch unsere amerikanischen Vettern jenseits des Oceans eingehend beschäftigt, entnehmen wir einem interessanten Vortrag, den Professor James E. Russell, Dozent an der Columbia Universität zu New-York, am 22. Februar dieses Jahres vor der Aufsichtsbehörde des Nationalen Schulvereins (Department of Superintendence of the National Education Association) in Columbus gehalten hat und der abgedruckt ist in dem Aprilhefte der Educational Review[1], einer der wenigen streng wissenschaftlichen pädagogischen Zeitschriften in den Vereinigten Staaten. Diese auch für deutsche Schulmänner lehrreiche Abhandlung, die so manches interessante Streiflicht auf die amerikanischen Schulverhältnisse wirft, beschäftigt sich mit der Frage der Heranbildung von Lehrern für die höheren Schulen (Training of teachers for secondary schools), für jene Schulgattung, die als Mittelglied zwischen Elementarschule und Universität zu betrachten ist, die aber keineswegs wie bei uns die Dreiteilung in Realschule, Realgymnasium und Gymnasium aufweist, eine — wie Paul H. Hanus[2] sie nennt — soziale Scheidung, die wohl im konservativen Deutschland, nun und nimmermehr aber im demokratischen, alle Klassenunterschiede verwischenden Amerika möglich sei.

Die besondere Aufgabe dieser höheren Schulen erblickt der Verfasser darin, dass sie Männer heranbilde, die die Führerschaft auf allen Gebieten des öffentlichen Lebens zu übernehmen im stande sind, Männer, die nicht notwendigerweise den Abschluss ihrer Studien auf der akademischen Hochschule zu suchen brauchen, sondern nach Absolvierung der Höheren Schule sofort ins praktische Leben eintreten. Diese Aufgabe hat nun die letztere bisher nur sehr unvollständig erfüllen können, da es zwar nicht an Lehrern überhaupt, wohl aber an solchen Lehrern mangelt, die für eine gedeihliche Wirksamkeit an dieser Schulgattung genügend vorgebildet sind.

So lange diese Höheren Schulen einzig und allein als Vorbereitungsschulen für die Universität betrachtet wurden, so lange war der geeignetste Lehrer für dieselben der Altsprachler, der nur darauf bedacht war, seinen Schülern das für den Eintritt in die höhere Lehranstalt nötige Quantum Latein und Griechisch beizubringen, dagegen die modernen Disziplinen — wie neuere Sprachen und Mathematik —, deren Kenntnis ihm abging, voll-

[1]) Herausgegeben von Rich. Murray Butler, Professor der Philosophie und Pädagogik an der Columbia Universität und verlegt von H. Holt & Co., New York.

[2]) cf.: Paul H. Hanus „Über das höhere Erziehungswesen“ (Secondary Education), Vortrag gehalten im Dezember 1898 in Detroit und abgedruckt in der Aprilnummer der Educational Review.

ständig vernachlässigte. Seitdem nun aber die Höhere Schule Amerikas ihren Lehrplan erweitert und sich allmählich zu einer, von der Universität unabhängigen, selbständigen Erziehungsanstalt mit abgeschlossenem Studiengang entwickelt hat, die neben der humanistischen auch die reale Bildung berücksichtigt, ist der Mangel an geeigneten Lehrkräften besonders fühlbar geworden. Die Frage nach der Ursache dieser Erscheinung berührt nun einen der wundesten Punkte im amerikanischen Erziehungswesen. Sie beruht wesentlich auf dem bekannten Übelstande, dass die wenigsten Schulen unter behördlicher Aufsicht stehen, sondern wie auch in England in ihrer überwiegenden Mehrheit Privatunternehmungen sind, bei denen die pekuniären Erträgnisse zunächst in Betracht kommen, während die erzieherischen Erfolge erst in zweiter Linie ins Gewicht fallen. So lange amerikanische Schulvorsteher in dem Bewusstsein, dass das Angebot von Lehrkräften die Nachfrage stets bei weitem übersteigt, die Lehrergehälter zu wahren Hungerlöhnen herabzudrücken wagen, so lange werden sich wenige Lehramtskandidaten veranlasst fühlen, einen kostspieligen Universitätskursus durchzumachen oder — um mit Russell zu reden — ein grösseres Kapital für ihre Ausbildung anzulegen als unbedingt notwendig ist. Abhilfe kann hier, nach unserm Verfasser, nur dadurch geschafft werden, dass gründlich akademisch vorgebildete Lehrer einer ihrer Vorbildung und ihren Leistungen entsprechenden Bezahlung gewürdigt und künftig nicht mehr in die Lage versetzt werden, mit solchen Bewerbern in Konkurrenz treten zu müssen, die infolge ihrer weniger kostspieligen Ausbildung für die Hälfte des geforderten Minimalgehaltes zu unterrichten willens sind.

Der Verfasser fordert nun von dem Lehrer einer höheren Schule, wie er sich ihn in Zukunft denkt und wünscht, 1) allgemeine Bildung (general knowledge), 2) pädagogische Bildung (professional knowledge), 3) Fachbildung (special knowledge) und 4) Lehrbefähigung (technical skill in teaching).

Die allgemeine Bildung soll den geistigen Horizont des Lehrers derartig erweitern, dass er fähig ist, sich auf allen Wissensgebieten schnell zu orientieren.

Was die pädagogische Bildung anlangt, so setzt er vor allem eine eingehende Kenntnis der Psychologie voraus, ohne die kein Lehrer im stande ist, der Entwicklung des kindlichen Geistes zu folgen, ohne die er vielleicht ein guter Lehrer, aber nie ein guter Erzieher sein kann. Unerlässlich erscheint ihm ferner eine gründliche Kenntnis der Geschichte der Pädagogik, der Erziehungslehre, der Kulturgeschichte, was er insgesamt als Philosophie der Erziehung (philosophy of education) bezeichnet. Dem möchte er auch noch besondere Kenntnisse über Schulorganisation und Schulhygiene beigefügt sehen.

An dritter Stelle verlangt er von ihm — was uns als selbstverständlich erscheinen mag — eine erschöpfende wissenschaftliche Beherrschung der Fächer, in denen er zu unterrichten gedenkt (Fachbildung). Ohne eine solche werde der Lehrer ein Sklave der Lehrbücher, seine Thätigkeit sinke

herab zu blosser Routine ohne Leben, ohne Geist, ohne erzieherische Kraft. Je vollkommener das Werkzeug, desto vollkommener sei die Leistung.

Lehrbefähigung ist ihm das vierte und zugleich Haupterfordernis, also die Fähigkeit des Lehrers, seinen Schülern Kenntnisse zu vermitteln und dabei seinen Unterricht dem Individuum und den Verhältnissen anzupassen, wozu — wie der Verfasser ausdrücklich betont — noch der Besitz jenes schwer definierbaren Etwas komme, das man pädagogischen Takt nenne.

Hierauf verbreitet er sich des längeren über die Vorbildung der Lehrer für die höheren Schulen in Deutschland und bezeichnet sie als schlechterdings mustergültig und nachahmenswert. Nachdem er den Gang des Studiums vom Abiturientenexamen bis zur Staatsprüfung, welch' letztere hauptsächlich darauf gerichtet sei, den Kandidaten bezüglich seiner allgemeinen, pädagogischen und fachwissenschaftlichen Bildung, sowie seiner Lehrbefähigung zu erproben, und in eine schriftliche und mündliche in Haupt- und Nebenfächern zerfalle, kurz skizziert hat, wobei ihm der Irrtum unterläuft, dass er nach einer vierjährigen Studienzeit noch weitere 3 Jahre für die Examen- und Probandenzeit ansetzt, zählt er einige amerikanische Lehrerbildungsanstalten in den westlichen und östlichen Staaten auf, deren Studiengang und Prüfungsordnung dem deutschen Vorbilde nicht gleich-, aber nahekommen. Aber auch diese letztgenannten legen — nach des Verfassers Ansicht — noch lange nicht genügenden Nachdruck auf die praktischen Übungen für die Kandidaten des höheren Lehramts, wie sie an den pädagogischen Seminaren der deutschen Universitäten üblich sind und in Amerika neuerdings auch an der berühmten Harvard Universität gepflegt werden, die übrigens vielfach deutsche Einrichtungen zeigt und — wenn wir nicht irren — auch mehrere angesehene Professoren deutscher Abstammung zu den ihrigen zählt.

Zum Schluss formuliert Professor Russell seine — wie er sagt — so niedrig als möglich gestellten Forderungen, von denen er die Erteilung eines Berechtigungsscheines für die Lehrthätigkeit an einer höheren Schule Amerikas abhängig gemacht wissen will, wie folgt:

1) Der Kandidat muss an einer Universität inscribiert sein, wenigstens am Ende, wenn nicht am Anfang der Studienzeit, oder muss das Äquivalent für eine akademische Bildung nachweisen können.

2) Er muss mit Erfolg Vorlesungen gehört haben über a) Geschichte der Pädagogik, b) Erziehungslehre, c) Psychologie und ihre Beziehung zum Unterricht und d) Schulorganisation und — last not least — Schulhygiene.

3) Zum Beweis für seine fachwissenschaftlichen Kenntnisse und zwar in den Hauptfächern, in denen er die Lehrbefähigung anstrebt, muss er sich über ein mindestens dreijähriges akademisches Studium derselben (oder das entsprechende Äquivalent) ausweisen können.

4) Der Kandidat muss Gelegenheit gehabt haben, gutem Unterrichte beizuwohnen, unter sachkundiger Leitung die Methodik des Unterrichtes zu studieren und schliesslich an einer wohlorganisierten Schule sich selbständig in der Lehrthätigkeit zu üben und zwar lange genug, um über seine Befähigung in dieser Richtung keinen Zweifel zu lassen.

Von diesem Plane, der an der Columbia Universität schon einer teilweisen Verwirklichung entgegengeht, erhofft der Verfasser die gewünschte Reform der Heranbildung von Lehrern für die höheren Unterrichtsanstalten der nordamerikanischen Union.

Zwickau. H. Rössner.

II. Individuelle und soziale Erziehung.

Das 59. Heft der „Lehrproben und Lehrgänge“ (herausgegeben von Prof. Dr. W. Fries und Prof. Dr. R. Menge) enthält einen Vortrag über „Schule und soziale Gesinnung“ von W. Münch. Darin kommt folgende Stelle vor (S. 7—8): „Unter den Theoretikern der Pädagogik besteht der Streit oder doch der Unterschied zwischen der Vertretung einer „Individualerziehung“ und derjenigen einer „Sozialerziehung“ (wenn auch diese Bezeichnungen nicht etwa allgemein so üblich sind). Ob die öffentliche Erziehung vor allem die Kräfte der Individuen auszubilden trachten soll, damit die Individuen so reif oder mündig oder gebildet und so glücklich als möglich werden, oder ob sie vor allem auf die Sicherung der vorhandenen grossen menschlichen Verbände bedacht sein soll und auf die Eingliederung der Nachwachsenden in diese Verbände, auf die Überlieferung des vorhandenen und verbindenden Kulturgutes, auf die Assimilation der Neuen an das Alte: so lässt sich diese allgemeine Frage kurz kennzeichnen.

In Wirklichkeit wird aber der Gegensatz nicht entfernt so schroff sein, wie er bei der Theorie erscheint. Jene Verbände mit ihrem eigentümlichen Inhalt (also Nation, Staat, Kirche, Gesellschaft, auch vorher schon die Familie) wirken immer und von selbst mächtig ein, und eine Assimilation der Nachwachsenden an das Leben dieser grossen Lebensgemeinschaften erfolgt immer. Dass aber die möglichste Entwicklung der Kräfte der einzelnen nicht der Zukunft der Verbände schadet, sondern zu gute kommen wird, ist leicht glaubhaft zu machen. Auch ist nur so die Möglichkeit eines wirklich andauernden und wertvollen Lebens der Verbände vorhanden, wenn nämlich in den einzelnen Mitgliedern die Triebkraft zu möglichster Vervollkommnung wirkt; denn ohne dies wird der Stand und Gehalt der Gemeinschaften mit Sicherheit abwärts sinken durch sein natürliches Schwergewicht und nach natürlichem Gesetz. Wir brauchen also hier, wo wir ja praktische Klärung suchen, nicht lange bei diesem Problem zu verweilen. Wünschenswert ist doch wohl, dass die Erziehung den einzelnen Zögling unabhängig mache von dem Schwergewicht der blossen umgebenden Masse, aber bereitwillig für den Dienst an der Gemeinschaft.“

In diesen Sätzen sind durchaus nicht etwa neue Gedanken ausgesprochen, aber gesunde Gedanken in allgemeinverständlicher Weise. Sie kennzeichnen einen erzieherischen Standpunkt, den alle bahnbrechenden und führenden Pädagogen eingenommen haben. W. Münch hält es für notwendig, diesen Standpunkt gerade der Gegenwart vor Augen zu halten;

Hoffentlich kommt die Zeit bald wieder, wo das nicht mehr notwendig ist und Kraft und Zeit der Lösung wirklicher Aufgaben gewidmet wird, an denen es doch wahrhaftig nicht fehlt.

III. Spieltrieb, Schönheitsdurst und Wirtschaft.

Unter dieser Überschrift veröffentlicht Arthur Dix im Kunstwart (12. Jahrgang, S. 274—75) einen kurzen Artikel, dessen Grundgedanke auch für den Pädagogen von Interesse ist. „Nicht ernster, vorsorgender Wirtschaftsdienst ist in der Urzeit die erste Arbeit des Menschen, sondern ein Spiel, das in Bethätigungsdrang, Nachahmungslust und Schönheitsdurst wurzelt. Fröhlich und sorglos lebt er dahin, ein grosses Kind, das sich von der Mutter Natur ernähren lässt.

Aber die Gaben der Natur haben ihre Grenze. Auch tropische Fülle der Früchte vermag allmählich die sich mehrende Menschheit nicht mehr zu ernähren, es beginnt der Nahrungsmangel und mit ihm die ernste Arbeit. Es kommt der Augenblick, da ein Teil der Menschheit den „Garten Eden" verlassen und Gegenden aufsuchen muss, in denen er nicht in jedem Augenblicke beliebig sein Nahrungsmittelbedürfnis befriedigen kann, in denen er über den heutigen Tag hinausdenken und für die Zukunft sorgen muss ... Nicht überall aber erfordert die Wirtschaft alle Kraft, und wo sie uns Raum lässt zu freierer Bethätigung, da behält nach wie vor der Spieltrieb und Schönheitsdurst einen Teil der Herrschaft. ... Der Tropenbewohner arbeitet ohne Zwang überhaupt nur, wenn er Freude an der Arbeit hat, Freude an dem Entstehen künstlerischer Formen. Auf die Herstellung der einfachsten Geräte vermag er eine Unsumme von Arbeit zu verwenden, wirtschaftlich scheinbar verlorene Arbeit, die indessen für ihn durchaus notwendig ist, da er sich überhaupt nicht zu eintöniger, anstrengender Arbeit entschliessen kann, ohne dauernde Abwechslung, ohne Freude an den entstehenden Gebilden .... Gerade bei primitiven Völkern nimmt die kunstgewerbliche Arbeit einen ganz erstaunlich weiten Raum ein .... Wir sollten nicht vergessen, dass wir nicht um der Wirtschaft willen arbeiten, nicht vergessen, wie unendlich die Arbeit erleichtert und gehoben wird, wenn sie sich wenigstens zum kleinen Teil als Bethätigung des allgemein menschlichen Spieltriebes und Schönheitsdranges gestaltet ... Dass beide in der modernen Wirtschaft unendlich weit von einander getrennt sind, das ist auch ein Hauptgrund der grossen Arbeitsunlust, der Unzufriedenheit des Arbeiters mit seinem masslos eintönigen Leben, der mangelnden Befriedigung durch sein eigenes Schaffen ..." Sch.

C. Beurteilungen.

1. **Dr. Otto Gramzow**, Friedrich Eduard Benekes Leben und Philosophie. Auf Grund neuer Quellen kritisch dargestellt. Bern. Steiger & Co. 1899. 2,50 M. 284 S.

Dieses stattliche Buch bildet den XIII. Band der von Prof. Dr. Ludwig Stein herausgegebenen Berner Studien zur Philosophie und ihrer Geschichte. Dasselbe giebt eine vollständige Biographie Benekes und umfasst drei Abschnitte. Der erste ersteckt sich auf die Zeit von 1798—1827 und behandelt die Lehr- und Wanderjahre Benekes, der zweite seine erste Wirksamkeit in Berlin von 1827—1840, der dritte und letzte seine weitere Wirksamkeit in Berlin bis zu seinem tragischen Ende 1854. Der Verfasser hat mit grossem Fleiss den Entwicklungsgang, sowie die zahlreichen Werke Benekes studiert und dürfte sein Buch in der vorhandenen Beneke-Litteratur das geeigneteste sein, in den Werde- und Ideengang dieses Philosophen einzuführen. Am Schluss der einzelnen Abschnitte fügt er kritische Bemerkungen hinzu. Zur Kennzeichnung seiner Kritik möge nur eine Stelle angeführt werden. Seite 143 sagt der Verfasser: „Die Metaphysik Benekes ist ein Werk des ausgezeichnetsten Scharfsinns und dürfte, abgesehen von seinen pädagogischen Werken, das einzige sein, das heute noch eine weitere Beachtung findet.“ Der Unterzeichnete dagegen ist der Meinung, dass diese Metaphysik nicht frei von Widersprüchen und zur Erklärung des Seelenlebens nicht recht geeignet ist. Bekanntlich ist die Lehre von der Unsterblichkeit der Seele nicht allein eine Grundwahrheit des Christentums, sondern auch eine unerlässliche Voraussetzung für die Annahme einer moralischen Weltordnung. Wie kann man sich jedoch die Fortexistenz der Seele nach dem Zerfall des Leibes als möglich denken, wenn die Seele, wie Beneke lehrt, eine Vielheit von Einzelkräften (S. 85), oder, wie es S. 141 heisst, ein Produkt aus dem Seelensein, den Urvermögen und den Reizen ist?*) Das erscheint unmöglich und undenkbar.

Ich erwähne nur diesen einen Punkt und verzichte darauf, auf andere, wie z. B. auf die Frage, ob die wissenschaftliche Ethik wirklich auf Psychologie aufzubauen sei, Bezug zu nehmen. Wie schon anfangs gesagt wurde, ist diese Biographie mit viel Gründlichkeit und liebender Sorgfalt geschrieben und verdient schon um deswillen empfohlen zu werden.

2. **G. Voigt**, Seminar-Direktor, Christentum und Bildung. Vortrag, gehalten im Evang. Vereinshause zu Berlin. Leipzig, Dürr 1899. 29 S. 60 Pfg.

Wer etwas Gründliches über das Verhältnis zwischen Christentum und Bildung lesen will, dem kann dieser Vortrag empfohlen werden. Allerdings leichte Leseware ist es nicht. Wohlthuend berührt dabei der theologische Standpunkt des Verfassers, der entgegen der Ansicht mancher Orthodoxen auch bei Christus geistiges Wachstum und Entwicklung annimmt.

Glogau. H. Grabs.

3. **Stutzer, Emil**, Realgymnasial-Direktor in Halberstadt, Deutsche Sozialgeschichte vornehmlich der neuesten Zeit für Schule und Haus. Halle a. S., Waisenhaus. 1898. Pr. 3,60 Mk.

Der Verfasser setzt die geschichtlichen Kenntnisse eines Primaners voraus. Eine klare Anschauung von Zuständen könne aber den Schülern nur schwer beigebracht werden und bleibe meist nicht lange haften. Der Verfasser rechnet deshalb auf eine Selbstbelehrung jenseits der Schulzeit. Dieser soll das Buch besonders dienen.

Gewiss ist es sehr wünschenswert und notwendig, dass auf dem von der Schule gelegten Grunde durch Selbstbelehrung weiter gebaut werde. Der

*) Siehe Pädagogische Studien 1898. V. Heft. S. 173 u. f.

Verfasser sagt, dass Zuständliches den Schülern nur schwer beizubringen sei, und das Beigebrachte meist nicht lange hafte. Es mag sein, dass es höhere Ansprüche an das Lehrgeschick stellt, für Zuständliches zu interessieren, als für die mit einer gewissen Wucht in die Erscheinung tretenden Handlungen und Ereignisse; aber wozu ist denn der Lehrer da? Es scheint, als ob der Verfasser die Erwerbung klarer und infolge ihrer Klarheit im Gedächtnis haftender Anschauungen von Zuständen der Selbstbelehrung überlassen will. Ein Streben nach Fortbildung auf diesem Gebiete aber kann im allgemeinen doch nur dann erwartet werden, wenn die Schule gut vorgearbeitet, d. h. für klare Anschauungen gesorgt und das Interesse geweckt hat. Gut arbeitet sie vor, wenn sie die wesentlichen, die charakteristischen Erscheinungen zu einer gewissen Klarheit bringt. Das ist freilich nur zu ermöglichen durch einen genügenden Zeitaufwand unter Zugrundelegung geeigneten Anschauungsmaterials. Von solchem Material scheint noch recht wenig Gebrauch gemacht zu werden. Nicht fehlt es an geeigneten für den Schulunterricht ausgewählten Stoffen, wohl aber an der Einsicht in die Notwendigkeit und in das Zustandekommen klarer Anschauungen. Man fährt noch viel zu zuversichtlich mit blossen Worten dahin und glaubt mit dem Wortklange die Vorstellung gegeben zu haben. Wird der Belehrung über Zuständliches Bedeutung zuerkannt, dann muss sie auch mit genügendem Nachdrucke erfolgen. Es kommt dabei hauptsächlich darauf an, dass das Zuständliche nicht für sich, losgelöst von den grossen geschichtlichen Ereignissen geboten, sondern an einen Stoff, für den das Interesse bereits gewonnen ist, angeschlossen und mit ihm in Zusammenhang gebracht werde.

Das Buch ist geeignet, dem Geschichtslehrer gute Dienste zu leisten. Absichtlich ist die jüngste Zeit eingehender behandelt, „als die ferne Vergangenheit“. Der Verfasser ist sicherlich auch der Meinung, dass eine tiefere Einsicht in die Zustände der jüngeren Zeit nur durch die Kenntnis der in der Vergangenheit liegenden Ursachen und Bedingungen der Entwicklung gewonnen werden kann. Nach einer kurzen Einleitung über das sogenannte „Goldene Zeitalter“ und die ältesten Gemeinschaften, über Privateigentum etc., Familie, Geschlechter; Stämme, Sklaverei, Staat und Gesellschaft im allgemeinen; über Klassen und Stämme; über Aufgabe der Sozialgeschichte, über soziale Verhältnisse des Altertums im allgemeinen und Christentum sind fünf Abschnitte (S. 9—58) der Zeit bis zur Reformation gewidmet; die Abschnitte 6—14 (S. 58—256) beziehen sich auf die nachfolgende Zeit bis zur Gegenwart. Auch der evangelisch-sozialen Kongresse, der Naumann'schen Richtung, der evangelischen Arbeitervereine und der Volksbildungsbestrebungen ist gedacht. Der 15. Abschnitt enthält einen Rückblick und Ausblick. Das Register ermöglicht eine leichte und sichere Orientierung (das Stichwort „Physiokratismus“ ist wohl versehentlich weggelassen worden). Die Zeit nach den Befreiungskriegen nimmt die ganze zweite Hälfte des Buches ein.

Die Darstellung ist schlicht, klar und sachlich. Letztere Eigenschaft tritt besonders wohlthuend bei der Behandlung der neueren Erscheinungen hervor. Der Verfasser beurteilt ohne Vorurteil, was zeitgenössischen Verhältnissen gegenüber ein abgeklärtes historisches Denken voraussetzt. Das Buch ist nicht sehr umfänglich (262 S.), in seiner gedrängten Kürze aber bietet es viel. Nicht ist sein Inhalt bloss äusserlich zusammengetragen, sondern in ernstem Studium erarbeitet und denkend verarbeitet.

Das Buch ist jedem zu empfehlen, der einen tieferen Einblick in die Bewegung der Gegenwart gewinnen möchte.

In dem „Rückblick und Ausblick“ sagt der Verfasser u. a.: „Nur bei innerlich und äusserlich wohl organisiertem Volksunterrichte ist wahrer sozialer Fortschritt zu erreichen. Je mehr Verständnis die niederen (zugleich die zahlreichsten) Volks-

schichten für die nationale Kultur im weitesten Sinne gewinnen, desto weniger werden sie nach ihrer Gefährdung trachten. Zu sehr ist in der Gegenwart die Ansicht verbreitet, am Uhrwerke der Gesellschaft habe nur der Finger der Staatsgewalt den Zeiger zu stellen, und zu sehr ist die Anschauung geschwunden, die in der Persönlichkeit das „höchste Glück der Erdenkinder“ sieht. . . Sollen aber die sozialen Zustände besser werden, so müssen zuvörderst die einzelnen Menschen sich bessern“ . . .

Sch.

4. **W. Heinze,** Seminarlehrer. Die Geschichte für Lehrerseminare. Ein Hülfs- und Lesebuch. II. Teil: Das Mittelalter und die Neue Zeit bis 1648. Mit 5 Bildertafeln zur Kunstgeschichte. 210 S. Pr. geh. 2.50, eleg. geb. 3 M. — III. Teil: Die Neue und die Neueste Zeit von 1648 bis jetzt. Mit 2 Bildertafeln zur Kunstgeschichte 293 S. Hannover, Berlin. Carl Meyer.

Vorliegendes Buch soll ein Hülfs- und Lesebuch sein. Beides ist schwer zu vereinen. Für ein Hülfsbuch sind breite Schilderungen, wie II, S. 76 die der Wallfahrten, sehr entbehrlich, dagegen wären manche fehlenden Thatsachen, wie der Streit der Fürsten auf dem 1. Kreuzzuge, sehr erwünscht, da er doch für den pragmatischen Zusammenhang notwendig ist, auf den nach dem Vorwort der Verfasser stets hinweisen will. Für ein Lesebuch wiederum ist manches, wie der 3. Kreuzzug, zu knapp behandelt. Bei der Behandlung der Kultur- und der ausserdeutschen Geschichte hat der Verfasser das richtige Mass getroffen, und hierin sowie in den beigegebenen Bildertafeln besteht entschieden ein Vorzug des Buches. Auch manches aus der deutschen Geschichte ist recht gut behandelt, so der 30jährige Krieg, der österreichische Krieg von 1809. Die breite Behandlung der Vorgeschichte Brandenburg-Preussens (bis 1640) mag den Bedürfnissen der preussischen Seminare entsprechen, für alle andern ist sie ein überflüssiger Ballast, während manches für sie Bedeutsame vollständig fehlt, so der thüringische Erbfolgekrieg. Auch Versehen oder Druckfehler finden sich, so II, S. 91, wo es von Innocenz IV. heisst: „Weil er sich in Rom in seinen Entschliessungen nicht frei genug fühlte, entfloh er nach Italien.“ Zum mindesten missverständlich ist die Bemerkung über den österreichischen Krieg von 1809 III, S. 162: „In diesem Kriege standen zum letztenmal alle Deutschen bei Österreich.“ Klingt das nicht, als ob die süddeutschen Staaten mit und nicht gegen Österreich gefochten hätten?

Die Verweisung auf die Quellenstücke in des Verfassers Quellenlesebuch an den betreffenden Stellen ist sehr praktisch.

Borna. Dr. Franke.

5. **Dr. Heinrich Saure,** Tableau chronologique de la littérature française. 2e édition. Leipzig-Frankfurt a. M. Kesselringsche Hofbuchhandlung (E. v. Mayer) Verlag. 1896. Gr. 8. VIII. 54 S. Preis kart. M. 0,75.

Der Herr Verfasser findet im „Vorwort“, dass dieses Buch und sein Gegenstück, „Chronological Table of the English Literature“, in demselben Verlag und im gleichen Jahre erschienen, „geeignet sind, in der fremdsprachlichen Litteratur einem Bedürfnis abzuhelfen“. Beide sind „zunächst als Leitfäden für die oberen Klassen unserer höheren Lehranstalten bestimmt“. „Den höheren Mädchenschulen und Lehrerinnen-Bildungsanstalten“ glaubt er dadurch „besonders Rechnung getragen“ zu haben, dass er „fast alle namhafteren Schriftstellerinnen“ herangezogen hat. Am Ende des Vorworts behauptet er sogar, dass sich beide „Werkchen“ (!) „auch zum Nachschlagen für Studierende, sowie zu Repetitorien für das Lehrerinnen-und Mittelschul-Examen“ eignen. Zum Schluss stellt er beiden Heftchen noch das Zeugnis aus, „dass Sprache, sowie Druck in jeder Hinsicht korrekt sind“.

Der Leser, dem die beiden Hefte

von ihrem Verfasser selbst so warm empfohlen werden, wird nicht wenig erstaunt sein, wenn er in ihnen ein völlig kritikloses Sammelsurium von Namen und Zahlen findet — der Text ist meistens nichtssagend —, das für jeden Zweck völlig unbrauchbar ist.

6. **Dr. K. A. Martin Hartmann,** Die Anschauung im neusprachlichen Unterricht. Vortrag, gehalten am 16. April 1895 auf der Jahresversammlung des sächsischen Gymnasiallehrervereins zu Chemnitz. Wien, Verlag von Ed. Hölzel. 1895. 34 S. M. 0,50.

7. **Dr. Paul Lange,** Beobachtungen und Erfahrungen auf dem Gebiete der Anschauungsmethode im französischen Unterricht. Vortrag, gehalten am 21. April 1897 auf der Jahresversammlung des Sächsischen Gymnasiallehrervereins zu Wurzen. Wien, Verlag von Ed. Hölzel. 1897. 40 S.

Wenn man bedenkt, dass trotz des dringenden Bedürfnisses erst seit Michaelis 1898 an unserer Landesuniversität Lektoren für die französische und englische Sprache angestellt sind, und dass noch 1894 ein Universitätsprofessor der neueren Sprachen, der früher selbst Lehrer derselben war, drucken lässt: „Zu verwerfen sind Lehrbücher [der neueren Sprachen], welche den Lehrstoff zerstückeln und nach praktischen Gesichtspunkten mundgerecht zu machen versuchen. Derartige Lehrbücher begünstigen die Denkträgheit [!] bei Lehrern und Schülern" (G. Körting, Encyklopädie und Methodologie der französischen Philologie. Leipzig 1894, S. 85), so kann man Hartmanns Verdienste um die Verbreitung einer vernünftigen und natürlichen Methode im Betrieb des neusprachlichen Unterrichts und damit zugleich auch um eine geeignetere Vorbildung künftiger Lehrkräfte nicht hoch genug anschlagen. Selbst mit vortrefflichen Sprachkenntnissen ausgerüstet, hat er in vorliegendem Vortrage in klarer, durchaus massvoller und verständiger Weise einer nicht neuen, aber leider völlig ausser Übung gekommenen Methode wieder zum Recht verholfen. Es ist dies die alte Anschauungsmethode des Amos Comenius. Der Vortrag giebt nach einer Übersicht über die Entwicklung dieser direkten Methode (— S. 14), in der wichtige litterarische Nachweise enthalten sind, die Erfahrungen, die der Herr Verfasser bei Verwertung der bekannten Hölzelschen Jahreszeitenbilder gemacht hat. Die Schrift ist voll von feinsinnigen Bemerkungen und hat ja auch nicht verfehlt, sehr bedeutsam auf die Entwicklung des Sprachunterrichts in Sachsen und ausserhalb unseres Königreichs einzuwirken. Auf Einzelheiten einzugehen, mangelt uns leider der Raum. Soviel steht fest, dass jeder Lehrer der neueren Sprachen — er gehöre einer Richtung an, welcher er wolle — sich unbedingt mit dieser Schrift bekannt machen sollte.

Langes 1897 gehaltener Vortrag rührt von einem Manne her, der „nicht leichten Herzens an einen Versuch mit der neuen Methode gegangen" ist (S. 5), der aber doch, angeregt durch Hartmanns eben besprochenen Vortrag, am Gymnasium zu Wurzen einen Versuch mit ihr gewagt hat. Obwohl dem Herrn Verfasser nicht das beste Schülermaterial zu Gebote stand (S. 8 f.), weiss er über recht günstige Resultate zu berichten. Auch dieser Vortrag enthält eine Menge feiner Bemerkungen, und jeder Kollege, der mit der Anschauungsmethode einen Versuch machen will, wird ihn mit grossem Nutzen lesen. Hildebrands gewichtige Persönlichkeit, dessen Schüler zu sein der Verfasser das Glück hatte (S. 21), hat diesen günstig beeinflusst.

Sehr beachtenswert ist, was Verfasser S. 22 f. über die Pflege der Synonymik sagt, ebenso der folgende Abschnitt über die Wortbildungslehre (S. 23 f.). Hier besonders lassen sich die Beispiele selbstverständlich sehr vermehren. S. 25 wendet sich in sehr richtiger Weise gegen den Unfug der häuslichen Präparation der Sprachstücke. Wieviel kostbare und besser zu verwendende Zeit wird

unseren doch wahrlich stark genug belasteten Schülern durch eine ordentlich geleitete Durcharbeitung in der Klasse ohne vorheriges Wörterbuchwälzen erspart, das ja doch oft genug nur mangelhafte Erfolge liefert! Sehr richtig wird auf S. 26 auch auf die sittlichen Gefahren einer solchen häuslichen Vorbereitung hingewiesen. Auch das, was der Herr Verfasser S. 27 ff. über den grammatischen Lehrstoff sagt, trifft ins Schwarze. Wie sehr unsere französische Schulgrammatik der Reform bedürftig ist, weiss jeder Leser, der selbst beobachtend die Werke neuerer mustergiltiger Schriftsteller liest. Unsere Schulgrammatik verlangt oft genug von unseren Schülern, dass sie französischer schreiben sollen, als die Franzosen selbst! Ref. denkt auf diesen Punkt in einem selbständigen Aufsatze demnächst zurückzukommen.

Auch Langes Schrift kann Ref. allen Kollegen auf wärmste empfehlen.

8. **Valérie — E. Ebray**, Livre de lecture contenant 20 anecdotes pour les leçons de conversation et de nombreux morceaux choisis en prose et en vers suivi d'un vocabulaire. Braunschweig und Leipzig, Gerhard Reuter. Mk. 1.—.

Das Büchlein, das nur 55 Seiten Text enthält, zerfällt in drei Teile. Der erste (S. 1—13) bietet 20 Anekdoten, zum grössten Teil alte Bekannte aus anderen Lesebüchern, der zweite (S. 14—30) „morceaux choisis tirés des meilleurs auteurs", der dritte (S. 31—55) „poésies françaises". Im ersten Teile befinden sich Geschichtchen für Kinder, etwa Quintaner oder Quartaner. Diesen entsprechen im dritten Teile Kindergedichte, wie Nr. 1. 2. 4 (S. 33) und 4 (S. 34) usw., die zum Teil für eine noch niedrigere Stufe geeignet sind. Daneben stehen Stücke, die höchstens für die Oberstufe unserer neunklassigen Anstalten verwendbar wären. Vgl. Nr. 11 (Malherbe), 12 (Racine), 13 (Corneille), 22 (Victor Hugo: l'Année Terrible!) usw. Nebenbei gesagt, hat die Verfasserin es sich nicht versagen können, unter die 23 Gedichte, die dieser Teil enthält, zwei Kindern ihrer eigenen Muse Aufnahme zu gewähren (Nr. 5 und 6). Aus dem zweiten Teile ist das Meiste kaum für die Schule verwertbar, namentlich die Stücke nicht, die aus dem Zusammenhang gerissene Urteile über französische Schriftsteller enthalten, fertige Urteile über Persönlichkeiten, die der Schüler aus eigener Anschauung gar nicht kennt. Sollten diese Stücke aber für Schüler berechnet sein, die mit Boleau, Molière, den Tragikern bekannt sind, so sind sie völlig unzulänglich. Wie wenig übrigens die französische Verfasserin die Litteratur ihres eigenen Volkes kennt, zeigt sich in ihrem — doch wohl nur aus einer älteren Litteraturgeschichte abgeschriebenen — Urteil über La Bruyère, den sie noch immer „notre plus grand peintre de moeurs" nennt. Die Brüder Goncourt, Zola, A. Daudet und die anderen Vertreter des modernen Sittenromans scheint die Dame nur dem Namen nach zu kennen. Das Heftchen enthält eine erstaunliche Menge von Interpunktionsfehlern und sonstigen Flüchtigkeiten. Namentlich gilt dies vom dritten Teil. Hier sind z. B. zwei Stücke Nr. 4 vorhanden, und die Zählung geht dann ruhig weiter mit 5 usw. Schlimme Fehler sind — unter vielen andern — S. 40 la rat, S. 41 Va, ma soeur, il faut encore mieux, Souffrir le mal que de le faire usw. Beweist die verwahrloste Interpunktion, sowie vorstehendes Beispiel, dass die Dame viele Stellen der von ihr gegebenen Stücke selbst nicht verstanden hat, so zeigt die wiederholte Schreibung encore gegen das Metrum (vgl. SS. 32, 48 (zweimal), 50), dass ihr auch die elementarsten metrischen Gesetze fremd sind. Die ausserordentliche Fehlerhaftigkeit würde das Buch an sich schon unbrauchbar machen, auch wenn dazu nicht die oben gerügten schweren inhaltlichen Mängel kämen.

Zwickau.

Dr. Johannes Hertel.



A. Abhandlungen.

I.

Über die Grundlagen des Rechtschreibunterrichts.

Einige psychologisch-physiologische Untersuchungen

von Marx Lobsien, Kiel.

(Fortsetzung und Schluss).

IV. Einige Bemerkungen aus der persönlichen Erfahrung und die Notwendigkeit des Experiments.

Bei der Gleichschreibung liegt die Schwierigkeit darin, zwischen Laut und Lichtbild ein konstantes Beziehen herzustellen; beide müssen so innig miteinander verbunden sein, dass sie sich gegenseitig unbedingt sicher reproduzieren. Nun mache ich an mir die Beobachtung, dass Empfindungen in der Sprachmuskulatur den Schreibvorgang begleiten, ja sie scheinen demselben voranzugehen. Schreibe ich ein unbekanntes Wort aus einer fremden Sprache ab oder auf, so bemerke ich für jedes Zeichen einen derartigen Impuls. Die verschiedenen Impulse sind nicht nur zeitlich getrennt, sondern offenbaren deutlich eine verschieden bestimmte Qualität auf Grund der sie als den betreffenden Lauten zugehörig erkannt werden. Diese Bewegungsempfindungen in dem Sprachapparat scheinen somit den Schreibmechanismus auszulösen und teils zu dirigieren. Dennoch hält einer schärferen Beobachtung diese Erfahrung nicht stand; das Strickersche Initial kann nicht der eigentliche und letzte Auslösungsimpuls sein.

Zwar haben wir oben die psychologische Innenseite der Bahnen als Reihengebilde erkannt; zwar sind psychische Reihen in den einzelnen Gliedern ungleich freier beweglich, lassen eine mehrfach verschiedene Ablaufsformel zu; zwar ist nach dem Werdeprozess die Bewegungsempfindung als letztes Glied der Reihe angefügt worden und wir

müssen die Möglichkeit eines rückwärts sich bewegenden Ablaufs offen halten; aber dieser ist zunächst nicht wahrscheinlich, weil der Reihenablauf, wenn er zu dem thatsächlichen Erfolge, der Niederschrift des Gedankens, des Wortes führen soll, streng an den nervösen Apparat gebunden ist, für den der Satz Kussmauls volle Geltung hat. Man muss ferner bedenken, dass die einzelnen Reihenglieder untereinander durch die Übung fest assoziiert sind, dass der Ablauf für den Kundigen fast unbemerkt unter der Schwelle des Bewusstseins vor sich geht; endlich, dass das eigentliche fast sinnenfrische Neuerzeugen an das Initial, an die Bewegungsempfindung geknüpft ist; so sind Täuschungen über den wahren Sachverhalt mindestens sehr leicht möglich.

Es ist eine bekannte Thatsache, dass bei dem Abschreiben eines Citats oder bei dem spontanen Niederschreiben der geübte Schreiber niemals alle Zeichen eines bekannten Wortes liest, er begnügt sich vielmehr mit den ersten wenigen; diese wecken dann das Erinnerungsbild des Wortes, aber es erhebt sich nicht zu voller Klarheit, sondern wird schnell durch das folgende Bild verdrängt. Ich bemerke hierbei deutlich, wie die Anfangszeichen ein verschärftes Initial in dem Sprachapparate im Gefolge haben, während die nachkommenden anscheinend nur durch das Auge wahrgenommen werden. Jedoch über demselben schwebt der Sinn des Wortes oder des Gedankens, bald voreilend, bald zurückblickend, — wie im Kopfe des Improvisators die Gedanken arbeiten, während die Finger scheinbar unbewusst die Tasten anschlagen. Das Initial ist nicht das apriorisch Wirkende, wie man oben glauben möchte, es wird selbst erst geweckt durch den Sinn des Wortes. Nirgends aber wird der Schreibmechanismus unmittelbar vom Begriffszentrum ausgelöst; auch wo auf einen Befehl, wie bei dem Diktat, ein Wort geschrieben wird, geht der Impuls zwar vom Wortsinn aus, doch dieser ist umschlossen von der Gehörsvorstellung; selbst wenn sinnlose Lautkompositionen oder unverstandene Wörter einer fremden Sprache allein durch das Gesicht dem Abschreiben vermittelt werden, geht der Impuls erfahrungsgemäss von der Gehörsvorstellung des einzelnen Lautes aus, wie der Schreibende sie kennt.

Den Schreibmechanismus übt der Schreibunterricht planmässig aus. Würde dieser aber sich damit begnügen, Auge und Bewegungen der Hand zu verknüpfen, dann kommen seine Erfolge nicht über ein sinnloses Nachmalen hinaus; darum prägt er stets den entsprechenden Laut, das entsprechende Wort ein, verknüpft so das Gesichtsbild, den Sprachvorgang und die Schreibbewegungsvorstellung. Durch fleissige Übung, bei der streng darauf gehalten wird, dass alle drei Momente sorglich verbunden werden, kommt der Zögling endlich dahin, dass die Reproduktion der Schreibbewegungsvorstellungen auch von den Sprachvorstellungen aus allein gelingt. — Schon hier erhebt sich die Frage, welche von den in Betracht kommenden Vorstellungen die eigentliche Führung übernimmt. Zwar ist, nach Goldscheider, diese Frage zu beantworten suchen, vergebliche Arbeit. Er urteilt schon

vom Sprechen: Es wirken zusammen, die akustischen Lautvorstellungen, die motorischen Impulse und die Artikulationsempfindungen. Ob der Innervationsstrom nun vom akustischen zum kinetischen (und taktilen) Zentrum geht, dort erst die assoziierten Erinnerungsbilder der Artikulationsempfindungen wachruft und mittels dieser auf das motorische Zentrum wirkt, oder ob es direkt vom akustischen zum motorischen Zentrum geht, das scheint mir vorläufig nicht entscheidungsfähig zu sein, weder durch physio-psychologische Analyse, noch durch Kasuistik.[1]) Durch Analyse und Kasuistik nicht — auch nicht durch das psychologische Experiment?

Ist der Zögling im Besitze der Sonderzeichen, oder doch einiger derselben, dann kommt das Wort an die Reihe, ein Komplex von verbundenen Einzelzeichen, der mit einem Inhalt erfüllt ist oder werden kann. Soll es geschrieben werden, dann ist notwendig, es in die Einzelbestandteile aufzulösen; jedes Glied wendet sich an das B-Centrum des Kussmaulschen Schemas und dann durch die Bewegungsvorstellung an den geübten Schreibmechanismus. — Es fragt sich, ob, zunächst bei der Gleichschreibung, die Gesichts-, Gehörs- oder Bewegungsvorstellung von dem Koordinationszentrum aus in Anspruch genommen wird und so den Impuls zur Auslösung des Schreibmechanismus giebt.

Um die Frage zu beantworten, muss man sich zunächst auf den vorliegenden praktischen Zweck besinnen. Man will zunächst die Fertigkeit in der Gleichschreibung, ein konstantes treues Beziehen zwischen Laut und Schriftbild erzielen bei solchen Wörtern, deren Bestandteile mit den gebräuchlichen Schriftzeichen allein lautgetreu bezeichnet werden können. Wie ist das am sichersten zu erreichen?

Der Wortinhalt, der Gedanke soll ausgedrückt, sichtbar gemacht werden. Er ist eingebettet in das Wort der Sprache. Dieses hängt, wie sein Genesis bezeugt, von der Gehörsvorstellung in erster Linie ab. Die Gehörsvorstellung weckt den Schreibmechanismus zur Thätigkeit durch die Bewegungsvorstellung. So ist man befugt zu schliessen dass dem Gehör, der lautlichen Wortvorstellung wenigstens bei der Gleichschreibung die erste Stelle eingeräumt werden muss. Es ist doch auch so, dass nur in den allerwenigsten Fällen das Wortbild vorschwebt, man kommt fast nie in Versuchung, ein solches Wort probeweise an den Rand zu schreiben, um das Auge eine Entscheidung über die richtige Schreibung treffen zu lassen; das kommt, so weit meine Erfahrung reicht, nur je und je als individuelle Eigenart vor. Im allgemeinen darf man bezüglich der Gleichschreibung sagen: Nicht durch das Auge, sondern durch das Ohr. Es wäre ja thöricht, wollte man behaupten, dass bei der Einübung der Rechtschreibung dem Auge jede Rolle zu spielen versagt sei; schon aus dem praktischen Gesichtspunkte, dass ein Wort in ein Lichtbild umgesetzt werden soll. Dem Auge kommt hier eine zweite Kontrolle zu.

---

[1]) A. a. O. S. 123.

Ich möchte hier eine Bemerkung über Lay einfügen. Auf Grund der Strickerschen Studie, die durch sein Experiment bestätigt wurde, kommt er zu dem Resultate: Die Bahn zwischen Begriffszentrum über das motorische Sprachzentrum zum motorischen Schriftzentrum ist vor allen Dingen wegsam zu machen. Mir will scheinen, dass er den Einfluss des Begriffs auf die Erregung der motorischen Sprachvorstellungen und die dabei etwa in Frage kommenden Mittelglieder in solchem Masse unberücksichtigt lässt, dass er nicht diese ganze Folgerung ableiten darf. — Doch — das motorische Sprachzentrum hängt mit dem sensorischen eng zusammen. Das Sensorium erhält seine Anregungen teils von den Gesichtsvorstellungen (Abschreiben), grösstenteils von den Gehörsvorstellungen. Erstere sind aber, wie ihre Bildungsgeschichte beweist, nicht unmittelbar an die Schreibbewegungsvorstellung geknüpft, sondern durch die Gehörsvorstellungen. [1]) Fasst man das ins Auge, so muss man gestehen, dass zwar von aussen eine Gehörsvorstellung erzeugt werden kann ohne eine Bewegung der eigenen Sprachorgane, aber man kann ohne eine Anregung des Sprachmotorischen Zentrums nie zum Gebrauch seiner Stimmen kommen; die Gehörsvorstellung allein kann den Sprachmechanismus nicht bilden und veranlassen. Dieser entwickelt sich vielmehr selbstthätig in spielendem Gebrauch. So notwendig, wie die Gliedmassen sich bewegen müssen nach einem Naturdrange, so auch der Sprachapparat. Hier liegt aber der Erfolg viel näher als bei den meisten andern Bewegungen, es entstehen Töne, die sich dem Ohre einprägen. Im Spiele auch wird der Weg von der Gehörsvorstellung zu der Sprachbewegung erobert in der Nachahmung seiner selbst. Hier greift nun die Welt der Töne ausser uns mächtig ein, sie wirkt ein immer grösseres Spezialisieren der Bewegungen des Sprachapparats zu feineren Gebilden. Es kann kein Zweifel sein, dass die Anregung zu diesen feineren Bewegungen vom Ohre ausgeht.[2]) Allmählich verknüpfen sich beide aber so innig, dass es schwer zu sagen ist, ob der Begriff direkt oder durch die Gehörsvorstellung die Sprachbewegung auslöst, wenn man sich nicht auf die geschichtliche Entwicklung besinnt. Anders scheint es bei dem Übergang auf das Schriftmotoriom zu sein. Dieses soll etwas für das Auge darstellen, steht im Dienste desselben und kann ohne dessen Hilfe nicht zustande kommen und sich entwickeln. Hier nimmt doch das Wortbild eine führende Stellung ein. Bei der elementaren Einübung des Alphabets, da es gilt, an das einzelne Lautbild das Zeichen zu knüpfen, ist ganz gewiss das Auge in erster Linie thätig, es fragt sich, ob auch da, wo diese elementare Schwierigkeit überwunden ist. — Man kann offenbar vom Begriffszentrum über Auge und Ohr oder umgekehrt von Auge oder Ohr durch den Begriff auf das Schriftmotorium mittelbar einwirken. Hierbei ist der Unterschied zu machen, ob die Worte

[1]) Vergl. übrigens Lay, a. a. O., 2. Aufl., S. 79.
[2]) Ebenda S. 161 — geht mir nicht weit genug.

und Gedanken, die zu fixieren sind, frei aus meinem Innern aufsteigen, oder ob sie von aussen durch das Ohr (Diktat) oder das Auge (Abschreiben) veranlasst werden; in allen Fällen wird sich der Verlauf anders gestalten. Zu bemerken ist aber, dass die verschiedenen in Betracht kommenden Empfindnngen: Lautbild, Lichtbild, Sprachbewegungsempfindung, Schreibbewegungsempfindungen mit den zahlreichen Mitempfindungen der Spannung und Bewegung der betroffenen Organe, sich nach einfachen psychologischen Gesetzen nicht wirklich von einander sondern lassen. Sie schwingen bei dem Niederschreiben eines Wortes mehr oder minder stark alle mit, es kann sich also nur um die Frage handeln, welche der drei Hauptvorstellungs- und -Empfindungsgruppen besonders in Betracht kommen.[1])

Man darf dabei nie vergessen, dass für alle geistigen Funktionen physiologische notwendig sind, die Vorstellung selbst aber ist psychischen Wesens. Nun hängt eine Wirkung innigst von der Natur der Ursachen ab, so dass für jede andere Wirkung eine andere Ursache verlangt werden muss; die Wirkung ist eben eine Funktion, keine Summation der Ursachen. So auch weckt die psychische Vorstellung auf Grund des Kausalgesetzes einen entsprechenden physiologischen Vorgang in rückläufiger Linie. Das geschieht offensichtlichst, wenn ein Gedanke, ein Wort frei aufsteigt. Hier verknüpft die Wirkung sich mit der Absicht, im Bilde versinnlicht zu werden. Welchen Weg nimmt der Vorgang auf Grund dieser Absicht? Das Wort soll dem Auge versinnlicht werden und man wird von vornherein erwarten müssen, dass auch das Lichtbild des Wortes in dieser Absicht bestimmend sein wird: der Sinn erweckt das Lichtbild, dieses das Klangbild und durchs Initial den Schreibmechanismus. Dem widerstreitet aber anscheinend die Erfahrung, die Selbstbeobachtung, welche lehrt, dass ich in Lichtbildern nicht vorstelle. Ich kann mir ja nicht einmal ein deutsches grosses gedrucktes E in seinen einzelnen Zügen vorstellen, es hinzeichnen, trotzdem ich es so oft gesehen habe — allerdings nie mit der ausgesprochenen Absicht es schriftlich darzustellen. Deutlich offenbart sich der Selbstbeobachtung das Sprachbewegungsgefühl und jenseits derselben summt eine Menge von Empfindungen mannigfacher Art, aus denen nur Licht- und Gehörvorstellungen einigermassen deutlich, verschwommen wandernde Spannungsgefühle in der Sprachmuskulatur, der vorderen Stirnregion u. a. bemerkbar sind.

Wird die schriftliche Fixierung des Wortes von aussen veranlasst, so liegt die Sache etwas verwickelter, wie schon angedeutet worden ist, weil die Möglichkeit sehr nahe liegt, dass das sensorielle Übergewicht dieses oder jenes Sinnesgebiets durch den Anlass bei

[1]) Ich halte es für unmöglich, den Einfluss der Schreibbewegungsvorstellung vorab zu erkunden — auch Lay ist's nicht gelungen —, schon weil die Resultate schriftlich fixiert werden müssen durch die Versuchspersonen.

der Hebung des Wortinhalts dem Begriffszentrum von vornherein die Neigung geben möchte, absteigend das dem sensorischen gleichnamige motorische Gebiet zu beschreiten, bei dem Abschreiben also die Bahn, welche durch das motorische Lichtbildzentrum zum Schreibmechanismus führt, bei dem Diktat die entsprechende andere.

Fassen wir nun scharf ins Auge, was wir wollen! Wir haben uns zunächst bezüglich der Gleichschreibung die praktische Aufgabe gestellt, zu erkunden, auf welche Weise sich am leichtesten und saubersten die Gedanken in ihr richtiges Wort kleiden. Das erfordert eine Reihe von theoretischen Sonderleistungen, welche darauf hinauslaufen, diejenigen Leitungsbahnen, welche uns hier angehen, willkürlich zu isolieren und kombinieren und dann den Effekt zu beobachten. Auf welche Weise ist das möglich? Oben sind eine Reihe von Möglichkeiten entwickelt worden. Wenn durch ein Mittel diese gesondert, getrennt und vereint in Wirksamkeit gesetzt werden könnten, wenn dann der praktische Erfolg, nämlich die Schärfe und Sicherheit der Wiedergabe, genau je und je verglichen werden könnte, dann mussten zweifelsohne naturgemässe Wege dem Rechtschreibunterrichte gewiesen sein. (Ich bemerke, dass hier noch von der Gleichschreibung die Rede ist, über die Andersschreibung sollen gleich einige Sätze angeführt werden.)

Nur das psychologische Experiment kann uns hier helfen. Die Psychologie und Pathologie weisen eine Reihe von Möglichkeiten nach, das Experiment entscheidet, welche von denselben in erster Reihe und allgemein die wichtigsten und, worauf es hier ankommt, — pädagogisch am wertvollsten sind. Das ist ein Gedanke, der nicht hätte ausgesprochen und praktisch ausgestaltet werden können, wenn nicht die Bedeutung der Seele für Aphasie und Agraphie sich in jüngerer Zeit immer mehr aufgedrängt hätte.

Aber demselben begegnen viele Schwierigkeiten:

Man muss sich von vornherein bewusst sein, dass eine vollkommene Lösung der Aufgabe nicht erreichbar ist, aus Gründen, die gleich genannt werden sollen. Es ist keine scharfe Isolierung, folglich auch keine räumliche Kombination der in Frage kommenden Bahnen möglich, sie ist nur bis zu einem gewissen Grade durchführbar und in groben Strichen. Dennoch versuchen wir diese möglichst klar zu zeichnen, indem wir, wie es üblich ist, aus einer grossen Anzahl von Versuchen den Durchschnitt berechnen und auf diese Weise besonders die individuellen Unterschiede und kleinere unvermeidliche Schwankungen in der Genauigkeit der Versuchsanordnung auf einen kleinsten Rest reduzieren. Das Experiment würde sich ungleich einfacher gestalten, wenn man den Wortsinn eliminieren und nur ein Konglomerat aneinander gehäufter Schriftzeichen als Versuchsobjekt bestimmen dürfte. Lay wendet bekanntlich derartige sinnlose Zeichenkompositionen an und meint, dass man auf eine experimentelle Untersuchung über die Bedeutung des Wortsinns aus „naheliegenden

Gründen" verzichten müsse, die er allerdings nicht befriedigend angiebt.[1]) Er nennt sie Wortbilder, eine Bezeichnung, die sie keineswegs verdienen, sie sind eben keine Bilder von Wörtern. Der Wortsinn darf nicht unbeachtet bleiben, wenn man ein zuverlässiges Resultat erzielen will — und ich halte nicht für unmöglich, ihn einzurechnen. Pott und Helmholz u. a. behaupten richtig, dass das Wort an sich, d. h. losgelöst aus einem syntaktischen und begrifflichen Ganzen, keinen Sinn hat, aber der Rechtschreibunterricht darf nirgends ein loses Gefüge aneinandergehäufter Wörter bieten, sondern nur aus einem Zusammenhange heraus, er muss überall, wo er zum Zwecke der Übung Wörter zusammenstellt, den Schüler veranlassen, das Wortbild aus einem syntaktischen oder begrifflichen Ganzen heraus mit lebendigem Inhalte zu füllen. Wenn man sinnlose Lautkomplexe häuft und sie bei dem Versuche wie Lay verwertet, so wird zwar nicht der Wortsinn, sondern die unter ihm liegende Stufe, der Sinn des einzelnen Lautes Schritt für Schritt wachgerufen. Man ist dazu schlechterdings gezwungen, wenn man die Hilfe des Wortsinns verschmäht. — Aber ist denn ein derartiges Experiment ohne Wert für den vorliegenden Zweck? Keineswegs! Man erfährt, wie ein „reines Wortbild" sich verschieden einprägt, wenn es in dieser oder jener qualitativen Besonderheit ausgeprägt ist. Man erkennt das subjektive Verhalten dem Lautgebilde gegenüber, kurz, der Versuch bildet die Grundlage für jene oben angedeutete neue Aufgabe. Ich sehe keinen anderen Ausgangspunkt, um die Bedeutung des Koordinationszentrums und des ideagonen für die sichere Gestaltung des Lautgebildes zu erkunden.

Eine fernere Schwierigkeit liegt in der gleichwertigen Gestaltung des Versuchsobjektes. Eine homogene Arbeitsforderung ist unbedingtes Erfordernis, weil man ohne dieselbe weder den Wert der einzelnen Bahnen und Sinnesgebiete, noch die Arbeitsleistungen der einzelnen Versuchspersonen und Versuchszeiten unter einander vergleichen kann. Nun aber vermitteln Auge und Ohr disparate Empfindungen, die nicht miteinander verglichen werden können; ein Vergleich ist nur möglich mit Rücksicht auf den vorliegenden praktischen Zweck, wie schnell und sicher und mit welcher Genauigkeit auf den gegebenen Anlass reproduziert wird. Es ist keineswegs ausgemacht, dass das Schriftbild in das betreffende Klanggebilde umgesetzt die zugehörige Bahn durch das Initial zum Schreibmechanismus mit derselben Geschwindigkeit und Sicherheit des Erfolges betritt, wie eine andere. Eine homogene Arbeitsforderung für Auge und Ohr zu schaffen ist unmöglich, darum schaffen wir dem einen Sinn, dem Auge, eine für die Einzelversuche gleichwertige Arbeitsforderung, übersetzen die Lichtbilder in Laute und behaupten dann im Hinblick auf den praktischen Zweck, das praktische Resultat, ein homogenes Objekt.

---

[1]) Von den Versuchen Haggenmüllers und Fuchs' (Samml. v. Abh. Schiller, Ziehen 1898 ff. 4) urteilt Lay ganz richtig, dass sie mit dem grössten Misstrauen aufzunehmen sind; ich muss sie trotzdem, dass sie im allgemeinen mit den Ergebnissen Lay's übereinstimmen, als misslungen bezeichnen.

Bei der Andersschreibung sind die Verhältnisse verwickelter, es treten psychologische Momente mehr in den Vordergrund. Es ist zur richtigen Schreibung nicht ausreichend, dass man im Besitze des Wortsinnes und des richtigen Klangbildes sich befindet, hier sind psychische Reihenformen wirksam, die mit dem Begriff nichts zu thun haben. Selbstverständlich benutzt auch die Andersschreibung dieselben physiologischen Bahnen, welche für die Gleichschreibung oben gezeichnet wurden. Aber das Beschreiten derselben wird einen Augenblick gehemmt, zumal bei dem minder Geübten; es gilt, in diesem Momente, zu erwägen, sich zu besinnen. Zuerst muss man sich einen Augenblick zur Gleichschreibung, die zu verführen droht, in Gegensatz setzen, bis eine Regel auftaucht oder das Gedächtnis die richtige Schreibung an einem aufbewahrten Vorbilde nachweist.

Es ist zunächst von Wichtigkeit, den Unterschied festzuhalten zwischen den Wörtern, die einer Regel gehorchen und solchen, die das nicht thun. Ich wiederhole, was oben angedeutet wurde, dass für den Fachmann dieser Unterschied nicht oder doch nur in geringen Ausnahmen besteht. Er fasst die historische Entwicklung ins Auge, zeigt, wie nach ihren Gesetzen die Schreibung sich notwendig gestaltet. Das sind aber Dinge, die dem Zögling durchaus fern liegen. Seine Regeln sind notwendig anderer Natur, sie kümmern sich weniger um das Warum; ausserdem sind die wenigsten erschöpfend, sie machen neue Regeln, Ausnahmen notwendig, die oft einen so lockeren Inhalt haben, dass eine Wortreihe einfach dem mechanischen Gedächtnis eingeprägt werden muss. Dem gegenüber stellen wir die Frage: Welche psychologischen Umstände kommen hier in Betracht.

Am schnellsten ist sie beantwortet bei den Wörtern, welche keiner Regel folgen. Sie müssen einfach eingeprägt und durch sorgliche Übung zum unverlierbaren Besitze gemacht werden. Es handelt sich um die Frage, wie dieses am schnellsten und besten zu erreichen ist, und darauf erhoffen wir von dem Experiment eine Antwort. Das Ohr scheint hier keine wesentliche Rolle zu spielen, wenigstens nicht dort, wo in der Aussprache keinerlei Andeutung für die Abweichung von der Gleischschreibung enthalten ist. Oft aber erfährt das Einprägen eine allerdings nicht genauer zu wertende Hilfe durch einen doppelten psychischen Kontrast, einen formellen, der sich auf die Neigung zur Gleichschreibung bezieht und oft einen solchen des Inhalts: Thon — Ton; wo die Aussprache, das Klangbild von dem h nichts verrät, muss der Unterschied in der Schreibung durch die Vermittelung des Auges an den verschiedenen Inhalt geheftet werden.

Um noch kurz zu erkunden, welche psychologischen Momente mitwirken bei der Richtigschreibung von Wörtern, die nach einer Regel sich fügen, muss man sich vergegenwärtigen, wie eine orthographische Regel entsteht. Regel und Gesetz sind zwar ihrem Wesen nach nicht verschieden, sie fassen eine Summe gleichartiger Momente in einen kurzen Ausdruck zusammen, aber das Geltungsgebiet des

Gesetzes ist viel grösser. Das Gesetz duldet keine Ausnahmen, während von der Regel gilt: Keine Regel ohne Ausnahme, keine, der nicht widersprochen werden könnte. Ferner: Dem Zögling darf die Regel nicht fertig gegeben werden, er muss ihren Werdeprozess miterleben oder besser nacherleben; er muss sich dieselbe selbst bilden und zwar, aus psychologischen Gründen, bis an die Grenzen ihrer Herrschaft, wo sich die Ausnahmen eigensinnig festsetzen. Endlich: Die Anwendung der Regel ist ein Apperzeptionsprozess, der fort und fort einen hohen Grad von Aufmerksamkeit erfordert, wenn er sauber gelingen soll. Der Vorgang wird ins Abrollen gebracht durch Perzeption eines Wortbildes. An das gehörte oder spontan aufsteigende Wort ist eine eigenartige Empfindung geheftet, die im Kontrast der Anders- zur Gleichschreibung begründet ist. Der Kontrast wird zuerst dunkel gefühlt, ist aber doch ausreichend stark, ein lebhaftes Auf und Ab der hierhergehörenden Vorstellungskreise zu veranlassen. Die Klarheit wächst. Es wird versucht, das Neue hier, dann dort in das Alte einzugliedern. Endlich erhebt sich die richtige Regel: Der Apperzeptionsprozess ist glücklich beendet und das richtige Niederschreiben muss gelingen. Infolge steter Übung vollzieht sich der ganze Vorgang so schnell und sicher, dass man nun seine einzelnen Momente nicht mehr gewahr wird. Also ausser der Notwendigkeit, wie bei der Gleichschreibung die Bahnen mobil zu halten und ausser des mechanischen Gedächtnisses, dass zwar auch dort, aber doch besonders bei den Wörtern in Anspruch genommen wird, die eingeprägt werden müssen, weil sie regellos sind, kommen hier noch folgende psychologische Momente in Betracht: 1. die klare Entwickelung der Regel, 2. das lebhafte Gefühl eines Gegensatzes zur Gleichschreibung, das nur durch sorgfältigen Vergleich gewonnen werden kann, 3. fleissige Übung und angespannte Aufmerksamkeit, welche die Regel mobil machen und den geordneten Verlauf des ganzen Prozesses gewährleisten.

V. Psychologische Experimente.

Es ist von vornherein undenkbar, einzelne physiologische Bahnen und Centren durch das Experiment zu isolieren und so dem ganzen Vorgang einen bestimmten Verlauf anzuweisen. Aber aus dem Empfindungskomplexe, der für den Rechtschreibunterricht in Betracht kommt, tauchen drei Momente mit besonderer Lebhaftigkeit auf: Licht-, Laut- und Bewegungsempfindungen; diese reinlich zu isolieren, ist zwar aus naheliegenden psychologischen Gründen unmöglich, aber man kann auf den psychophysischen Apparat so einwirken, dass dieses oder jenes, oder auch je zwei Momente gemeinsam eine starke Betonung erfahren. Diese stärkere Betonung zwingt die Empfindung, bei dem ganzen Apperzeptionsprozess auch in verstärktem Masse sich zu beteiligen; sie muss also auch für den Erfolg in besonderem Sinne verantwortlich gemacht werden. Man ist berechtigt, aus dem Wert oder Un-

wert des Erfolges einen Schluss zu thun auf die Bedeutung der betreffenden Empfindung und der dazugehörigen physiologischen Bahnen für die Hauptaufgaben des Rechtschreibunterrichts. Die Bedeutung dieser Schlussfolgerung steht und fällt mit der Erfüllung zweier Bedingungen, die wir kurz bezeichnen als: homogenes Objekt und subtile Würdigung des Arbeitswertes der gelösten Aufgaben.

A. Das homogene Objekt.

Es wurde oben bereits gesagt, dass die Arbeitsforderung sich nur für ein Sinnesorgan durchgehends homogen gestalten lässt. Ich lege die Gesichtsperzeptionen zu Grunde. Vor reichlich $1^1/_2$ Jahren untersuchte ich auf Grund tachistoskopischer Experimente, nach dem Vorbilde Wundts [1]), die mechanische Leseschwierigkeit der Schriftzeichen. [2]) Ich berechnete die Länge der Zeit, welche für den Prozess des Erkennens bis zum Moment des Aussprechens notwendig ist, in $^1/_{1000}$ Sekunden. Für die vorliegenden Untersuchungen wählte ich das sogenannte deutsche Schriftalphabet aus. Die Gründe dafür sind naheliegend. [3])

Ich konstruierte das homogene Objekt nun folgendermassen: Auf Grund der a. a. O. gewonnenen Tabellen wurde die gleiche

---

[1]) Physiol. Psychol., 4. Aufl., Bd. II, S. 229.

[2]) Die mech. Leseschwierigkeit der Schriftzeichen. Päd. Magazin 111. Herm. Beyer & S. Langensalza 1898.

[3]) Allerdings ist die Grösse und Dicke der Schriftzeichen für ihre Leseschwierigkeit von nicht geringer Bedeutung; in jener Arbeit ist eine solche gewählt, die nach medizinischem Gutachten für ein normales Auge zu wünschen ist. Hier aber wird mit einer ganzen Klasse gearbeitet. Die Schriftzeichen werden auf eine längliche schwarze Tafel gezeichnet so deutlich, dass auch der letzte Schüler sie erkennen kann. Ich kann nicht leugnen und verkenne keinen Augenblick, dass dieser Umstand an den dort gewonnenen Resultaten rüttelt. Ich kann den Wert nicht aufweisen, der geeignet ist, diesen Fehler zu korrigieren. In demselben Masse, wie die Sitzplätze von der Tafel entfernt sind, wird auch die Deutlichkeit und Leichtigkeit des Erkennens für die folgenden Bankreihen geringer. Dazu kommen noch zahlreiche leiblich und geistig bedingte individuelle Unterschiede. Zwar wird der erstere Umstand, wenn die Zöglinge einen festen Sitzplatz haben, durch die Gewöhnung merklich verringert, aber doch scheinen die Umstände dazu angethan, Zweifel wachzurufen. Trotzdem halte ich daran fest. Erstlich handelt es sich hier nicht darum, die persönliche Eigenart zu erkunden, sondern wir wollen die goldene Strasse auskundschaften, auf der sich das Gros der Schüler bewegt, die Richtigschreibung zu erbeuten. Zweitens aber bleiben für die Schüler im grossen und ganzen dieselben Schwierigkeitsverhältnisse bestehen, denn es handelt sich hier nicht um qualitative Veränderungen, um neue Formen, sondern nur solche der Quantität und die dadurch gewährte Erleichterung oder Erschwerung kommt allen Zeichen in bestimmtem Masse zu; den Wert derselben zwar vermag, wie gesagt, ich nicht anzugeben, kann also nur die gleiche Arbeitsforderung mit einer Wahrscheinlichkeit annehmen, allerdings einer solchen, die sehr nahe an Gewissheit grenzt. Was aber die individuellen Eigentümlichkeiten angeht, so suche ich diese durch den Durchschnitt aus einer grösseren Anzahl von Einzelversuchen auf einen kleinen Rest zu reduzieren.

relative Leseschwierigkeit von je 5 × 2 Wörtern berechnet. Es waren Dingwörter, deren Buchstabenzahl aus bekannten Gründen vier nicht überstieg. Aus diesem Zeichenmaterial bildete ich durch Umstellung innerhalb jeder Gruppe sinnlose Laut-, bezw. Buchstabenhäufungen, die für die verschiedenen Versuchsreihen leicht innerhalb desselben Schwierigkeitsgrades variiert werden konnten. So wählte ich z. B. für die erste Versuchsreihe folgende Wörter:

Hof	Hund
Haus	Not
Wand	Gut
Dorf	Ton
Mond	Mut

Daraus ordnete ich für meine dritte Versuchsreihe folgende Laut- und Zeichenkomplexe an: duhnhof, wundtug, ursnaht, miadumt, odnoftr. Diese Weise befolgte ich, weil ich den Einfluss des Wortsinnes erkunden wollte und dazu ist offenbar notwendig, dass das Zeichenmaterial an sich hier wie dort an die Versuchsperson die gleichen Anforderungen stellt.

B. Die Wertung der Resultate.

Von grosser Bedeutung ist eine sorgsame Wertung der Ergebnisse des Experiments, sie macht bedeutende Schwierigkeiten. Ich sonderte folgende Momente: 1. richtige Lösungen, 2. Vertauschungen, 3. Fehler, 4. Auslassungen.[1]

Zweifellos liegen diese vier Werte auf absteigenden Stufen. Am höchsten stehen die richtig gelösten Aufgaben; dann folgen diejenigen, welche Vertauschungen enthalten, weiter ab diejenigen, da kein genaues Bild reproduziert wird, sondern Zeichen eingeschmuggelt sich finden, die in der geforderten Arbeit nicht enthalten sind, endlich die, da nichts in dem Gedächtnis festgehalten wurde. Aber hier handelt

[1] Man könnte zwei Arten Vertauschungen unterscheiden: 1. solche, wo die Schriftzeichen, bezw. die Laute desselben Komplexes ihren Platz vertauscht haben, 2. verwandte Zeichen, wie f, ſ; f, h, die verwechselt wurden. Die letzte Gruppe aber durchstrich ich, weil offensichtlich die scharfe Grenze fehlt. Ich rechnete sie darum der dritten Gruppe, den Fehlern, zu. — Jeder Verstoss gegen die Richtigschreibung wurde als Fehler angemerkt. Es ist zweifellos, dass innerhalb dieser Gruppe Wertunterschiede gemacht werden können, aber die Werte lassen sich gegen einander nicht exakt abwägen, bleiben vielmehr mehr oder weniger Abschätzungen durch die persönliche Meinung, der mit gleichem Rechte eine gegenteilige Ansicht gegenübergestellt werden kann. Aus diesem Grunde unterliess ich eine Sonderwertung einzelner Fehlergruppen, sie würde nur eine Quelle vieler Mängel und Ungenauigkeiten bilden. Endlich rechnete ich unter die Auslassungen nicht nur das, was der Name sagt, die Zahl der ausgelassenen Laute und Zeichen, sondern auch die zuviel hinzugeschriebenen falschen. Dazu hielt ich mich aus einem doppelten Grunde berechtigt. Zunächst waren diese Fälle äusserst selten, sodann aber darf man die hinzugethanen falschen Zeichen deuten als misslungene Versuche, ein dunkles Etwas, das vorschwebt, auszufüllen.

es sich, wie gleich weiter ausgeführt werden soll, um fünf Gruppen, die nach ihrem Wert für die Leistung einer bestimmten Arbeit angeordnet werden sollen, und es ist sehr unwahrscheinlich, dass die Summen der einzelnen Gruppen so glatt absteigen, dass in demselben Maasse, wie im allgemeinen die Anzahl der richtigen Aufgaben von Stufe zu Stufe sinkt, auch die der Fehler und Auslassungen. Es ist mithin für solche Fälle ein Wert, eine Verhältniszahl zu ermitteln, die angiebt den Wert von R, V, F, A. (R = richtig, V = vertauscht, F = Fehler, A = Auslassung.)[1])

Ich berechnete folgende Verhältniszahlen

R 1; V 7 + F 29 + A 53

aus jeder Verhältnisgruppe und gewann so aus den Fehlern den Wert der Arbeit.

VI. Methode des Versuchs.

Die nachfolgenden Ergebnisse sind aus etwa 1000 Einzelversuchen gewonnen worden, dennoch darf man sich nicht wundern über die

---

[1]) Die angedeuteten Stufen beruhen auf einer Abschätzung, für welche die Wertpunkte liegen zwischen den beiden Gegensätzen; Alles richtig, — nichts behalten und reproduziert. Dass sie sich auf absteigender Bahn bewegen, ist zweifellos, aber auf wie grossen Stufen? Bezeichne ich den Wert der richtig gelösten Aufgabe = 1, so muss die Minderwertigkeit der anderen Aufgaben sich umgekehrt proportional der anwachsenden Fehleranzahl verhalten. Ich könnte nun diese Stufen durch die arithmetische oder geometrische Zahlenreihe werten, aber das ist ein willkürliches Unterfangen.

Ich sehe keinen andern Weg als den folgenden, der allerdings auch nur annähernd zum Ziele führt. Innerhalb der einzelnen fünf Gruppen, berücksichtige ich die Anzahl der einzelnen Fehler. Durch die grössere Anzahl der Versuche werden die subjektiven Unterschiede vermittelst Durchschnittsrechnung auf einen kleinen Rest reduziert, die Einzelergebnisse der betreffenden Gruppen werden addiert und durch die Anzahl der Versuchsreihen dividiert. Die Summen der einzelnen Gruppen hängen nach Elimination der subjektiven Umstände nur noch von der Art der Arbeitsforderung ab. Dieses Moment steht hier ja zu erkunden und darf keineswegs durch Rechnung ausgeglichen werden, wohl aber für die Wertung der einzelnen Fehlergruppen untereinander; denn das Verhältnis ihrer Anzahl zu einander innerhalb jeder der fünf verschiedenen ist durch die Art der Aufgabe bedingt und dieser entsprechend anders gestaltet. Sind z. B. die Fehlerzahlen der Gruppe

	V	F	A
I =	14	29	63
II =	12	31	54

so sind offenbar mancherlei Meinungen darüber möglich, welche Gruppe höher zu werten sei, welche Art der Perzeption die klarste Reproduktion im Gefolge hat. Ich addierte darum die nach Elimination der subjektiven Unterschiede verbleibenden Werte der einzelnen drei Fehlergruppen aller fünf Versuchsreihen und dividierte die Summen durch 5, durch diese Verhältniszahlen, es sind 7 : 29 : 53, korrigierte ich die einzelnen Summen nach dem Grundsatze: Je kleiner die Zahl, desto grösser der Wert.

kleinen Daten, denn sie sind durch die Division der Versuchsreihen in die Gesamtzahl der Ergebnisse berechnet worden.

Für die Experimente kamen folgende physiologisch-psychologische Gebiete in Frage: Sehen, Hören, Sprachbewegungsvorstellung und zwei Kombinationen. Am schwierigsten ist, die Sprachbewegungsvorstellung zu isolieren. Der Hauptsitz derselben ist die Zunge, wenn auch die benachbarten Mund- und Rachenteile nicht ohne gewisse Bedeutung sind. Man muss also zunächst auf die Zunge einen Angriff richten, das Initial sovielmöglich zu binden. [1])

Ich liess die Zunge ein wenig herausstecken und zwischen die Schneidezähne klemmen, dadurch erreichte ich eine leicht kontrollierbare und zweckentsprechende Weise.

Die einzelnen Versuchsgruppen wurden folgendermassen gestaltet:

S. Zf. 1. Gruppe.

Auf eine längliche Tafel war ein Konglomerat von 7 Schriftzeichen zu einem Bilde vereinigt, etwa duhnhof, und zwar in deutschen Schriftzeichen. Sie wurden während 30 Sekunden gezeigt, nachdem die Zöglinge vorher angewiesen worden waren, scharf zu fixieren. [2]) Vor jedem derselben lag ein Blatt Papier bereit, die Hand fasste den Bleistift. Auf das Kommando: Schreibt! setzten sich alle Stifte in Bewegung und jeder Zögling schrieb nieder, was er behalten hatte. Dazu wurde soviel Zeit gewährt, bis jeder seine Aufgabe, soweit er konnte, gelöst hatte. Vor dem Fixieren bis zu dem Moment, da alle fertig waren, war die Zunge fest. (Zf.) Der Zweck dieser Übung

---

[1]) Das hat man auf verschiedene Weise versucht. Lay, a. a. O., S. 100, will die Sprechbewegungen dadurch ausschalten, dass er die Schüler veranlasst, die Kiefer fest aneinander zu schliessen, beim Vorsagen und Lesen, und die Sprechbewegungen ruhen zu lassen. Es bedurfte jeweils einiger Übung, bis dies erreicht war. Es war mir sofort sehr zweifelhaft, dass die Ausschaltung auch nur annähernd auf diesem Wege erreicht wird. Lay will durch den Willen das Initial unterdrücken, das kann er nicht, wenigstens fehlt ihm jede Kontrolle darüber, ob die Bedingung von allen Zöglingen erfüllt wird. Trotz des Zusammenpressens der Kiefer bemerkt man an sich selbst deutlich das Initial, man ist ausser stande, es zu unterdrücken. Dazu kommt, dass die geforderte Ausschaltung einen Komplex neuer Empfindungen weckt, der nicht das Initial, wohl aber den Ablauf des Versuchs störend beeinflusst. Ähnliche Bedenken begegnen der Weise Cohns. Er lässt die Zunge zusammenrollen, indem die Zungenspitze über den oberen Gaumenbogen hinführt. Abgesehen von der Schwierigkeit der Durchführung bei einer grösseren Schülermenge, bemerkt man auch hier keineswegs, dass das Initial gestört wird; es mag anfänglich etwas in seiner Deutlichkeit verwischt werden, sehr bald aber stellt es sich in voller Schärfe wieder ein.

[2]) Bedenklich scheint mir bei den Experimenten Lay's die ungleiche Anzahl der Wiederholungen der Versuchsobjekte. Ich sehe mich vergebens nach dem Grunde um, warum ein Wort hier und auf dieser Altersstufe sovielmal, dort mehr wiederholt wurde. Es hätte mit gleichem Masse gemessen werden müssen, da sonst das Ergebnis leicht getrübt wird; einen folgenden rechnerischen Ausgleich halte ich für unstatthaft.

war, das Gehör und die Bewegungsvorstellungen auszuschalten, nur das Sehen (S) kam in Betracht.

H. Zf. 2. Gruppe.

Hier ist ebenfalls während des ganzen Versuchs Zf. Ein Lautgebilde, z. B. wundtug, wird dreimal laut, langsam und scharf artikuliert in zwei Silben vorgesprochen, hernach schreiben die Schüler nieder, wie bei S. Der Zweck ist, das Hören zu isolieren, die beiden andern Gebiete aber auszuschalten.

S + H; Zf. 3. Gruppe.

Die Sprachbewegungsvorstellung wird ausgeschaltet, Sehen und Hören aber kombiniert. Die Kinder blicken angespannt auf die Tafel und verfolgen die Zeichen, die ich dreimal, wie bei H vorlese.

S + B; Zl. 4. Gruppe.

Das Hören ist ausgeschaltet. Die Schüler lesen, d. h. bei sich, ohne irgend zu flüstern, was an der Tafel verzeichnet ist; auch bei dem Niederschreiben müssen sie sich so verhalten.

S + B + H; Zl. 5. Gruppe.

Wir lesen die Zeichen gemeinsam laut und bei dem Niederschreiben flüstern die Schüler.

Bemerkung. Hier handelt es sich zunächst nur um die Gleichschreibung, die für den Versuch zwei Gruppen unterscheidet: 1. sinnlose Zeichen- und Lauthäufungen, 2. sinnvolle Worte aus dem Erfahrungsschatze des Kindes. Die Anderschreibung beruht teils auf Umständen, wie oben bereits angedeutet wurde, die das Experiment, wenigstens das vorliegende, nicht erkunden kann. Man muss sich über dessen Grenzen klar sein — das bemerke ich auch Lay gegenüber —, weil man sonst zu leicht zu Schlüssen gelangt, die weit mehr enthalten als die Prämissen gestatten. Ich gehe in der Betonung der Gleichschreibung so weit, dass ich z. B. in der Gruppe H bei der folgenden Sinneswortreihe keinen Fehler anrechne, wenn ein Verstoss gegen den Gebrauch des grossen Anfangsbuchstaben sich findet.

VII. Ergebnisse.

1. Sinnlose Laut- und Zeichenhäufungen.

Die Ergebnisse gebe ich in nachstehenden Tabellen wieder. Für diese erste Versuchsanordnung stelle ich die Resultate aus den einzelnen Serien nebeneinander, bei der zweiten Versuchsreihe (S. 102 f.) mochte ich mich mit dem Gesamtergebnis begnügen.

Serie I.

No.	R	V	F	A [1]
I	18	1	24	35
II	3	4	30	72
III	15	3	14	44
IV	8	2	27	80
V	10	1	35	47

Serie II.

No.	R	V	F	A
I	13	1	20	28
II	15	0	26	23
III	10	2	33	24
IV	15	2	16	27
V	12	2	22	32

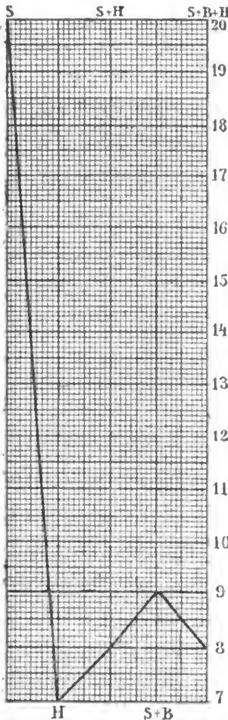
Serie III.

No.	R	V	F	A
I	29	0	15	39
II	2	1	41	56
III	0	10	64	65
IV	5	0	36	123
V	8	3	33	119

Summe aus I, II und III.

No.	R	V	F	A
I	$^{60}/_3 = 20$	$^{2}/_3 = 1$	$^{59}/_3 = 20$	$^{137}/_3 = 46$
II	$^{20}/_3 = 7$	$^{5}/_3 = 2$	$^{97}/_3 = 32$	$^{219}/_3 = 73$
III	$^{25}/_3 = 8$	$^{15}/_3 = 5$	$^{111}/_3 = 37$	$^{230}/_3 = 77$
IV	$^{28}/_3 = 9$	$^{9}/_3 = 3$	$^{79}/_3 = 26$	$^{281}/_3 = 94$
V	$^{25}/_3 = 8$	$^{6}/_3 = 2$	$^{90}/_3 = 30$	$^{264}/_3 = 88$

[1]) R = richtig; V = vertauscht; F=Fehler; A = Auslassung.



Schon wenn man die Anzahl der richtig gelösten Aufgaben betrachtet, wird offenbar, dass dem Gesichtssinn weitaus die wichtigste Rolle bei der Perzeption dieser Schriftzeichen zukommt.

Man sieht deutlich, dass durch Kombination des Sehens mit dem Hören eine geringe Wertsteigerung sich offenbart, noch mehr, wo S + B vereinigt sind, aber bei S + B + H hängt sich H schon wieder bleischwer an.

Dieser Erfolg zeigt sich noch deutlicher, wenn die Fehlerwerte nach den oben entwickelten Gesichtspunkten eingerechnet werden. Wir multiplizieren V × 7, F × 29, A × 53 und addieren die gewonnenen Resultate. Es ist selbstverständlich, dass bei der Schätzung der richtigen Fälle die positiven, hier aber die negativen Werte massgebend sind. Die korrigierte Fehlertabelle hat folgende Gestalt:

Korrigierte Tabelle.

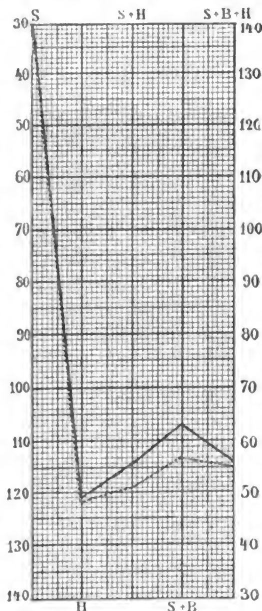
No.	V	F	A	Summe
I	14	1711	7261	$^{8966}/_{3}$ = 2989
II	35	2813	11554	$^{14402}/_{3}$ = 4801
III	105	3219	12190	$^{15514}/_{3}$ = 5138
IV	63	2291	14893	$^{17247}/_{3}$ = 5749
V	42	2610	13992	$^{16644}/_{3}$ = 5548

Also auch die Fehler offenbaren ein entschiedenes Prävalieren des Gesichtssinnes; hernach zeigen sie eine andere Wertordnung, das aber kann nicht verwundern, wenn man bedenkt, dass die obige Tabelle in weit gröberen und ungenaueren Zügen zeichnet als die letztere. Ich versuche ein Nebeneinanderstellen beider Kurven.

Hier sind die richtigen Fälle mit 7 multipliziert, es ist geschehen, um einen übersichtlichen Vergleich zu ermöglichen und berechtigt, weil jede richtige Aufgabe aus sieben richtig verzeichneten Zeichen besteht, die Fehlersummen aber sind durch 100 dividiert worden.

Zwar bietet hier die Fehlerkurve kein genaues Bild, beide aber stimmen in ihrem Verlaufe im grossen und ganzen überein. Ein ganz ähnliches Resultat weisen kompliziertere Versuche, die ich früher mit 9stelligen Zahlen anstellte, und die Beobachtungen Lay's auf.

Bevor ich weitere Schlüsse ziehe, stelle ich Resultate hin, die sich ergaben, als ich den Wortsinn einfliessen liess. Die Wörter, Dingwörter konstruierte ich nach gleicher Leseschwierigkeit, ihr Sinn war den Schülern bekannt. Das Laut-, bezw. Zeichenmaterial als solches war durchaus von gleicher Schwierigkeit wie die der sinnlosen Lauthäufungen, so dass etwaige Änderung auf Konto des Wortsinnes gesetzt werden müssen. Ich erzielte folgendes Resultat:

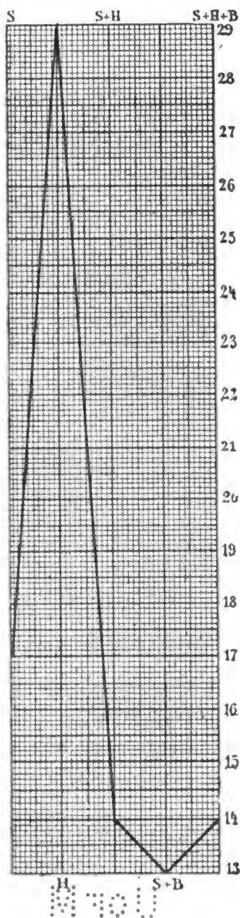


Kurve der F = — — — Kurve R = ———

Einfliessenlassen des Wortsinnes.

No.	R	V	F	A
I	17	0	44	26
II	29	0	18	26
III	14	1	33	74
IV	13	0	32	78
V	14	0	42	36

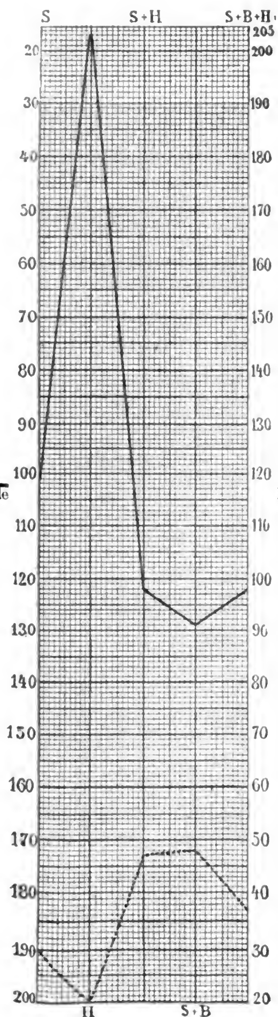
Hier (umstehend) zeigt die Kurve der richtigen Fälle eine entschiedene Neigung zu Gunsten von H, es steht gegen $1/2$ günstiger da als S.



Diese gewaltige Differenz scheint nur dem Einfluss des Wortsinns (I) zu entstammen. Die Verhältniszahlen V : F : A sind 0 : 34 : 48. Hier bleibt V ganz ausser Rechnung, weil es nur einmal vorkam. Auf Grund dieser Zahlen ist die Fehlertabelle folgende:

No.	V	F	A	Summe
I	0	1496	1248	2744
II	0	612	1248	1860
III	0	1122	8552	4674
IV	0	1088	3748	4836
V	0	1428	1728	3156

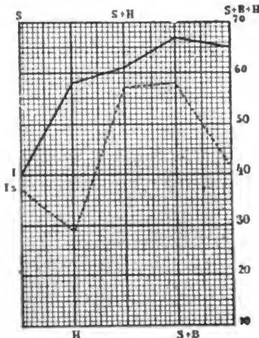
Die richtigen und falschen Fälle nebeneinandergestellt.



Kurve F = — — ...
Kurve R = ——

Deutlich soll den Einfluss des Wortsinnes nachstehende Aneinanderordnungen in Tabellen und Kurven offenbaren; J = Werte für Wortsinn.

No.	R	V	F	A	Summe
I J	17	0	44^{1496} [1]	26^{1248}	2744
I	20	7 1	$17^{1711/3}$	$34^{7281/3}$	2989
II J	29	0	18^{612}	26^{1246}	1860
II	7	14 2	$32^{2818/3}$	$50^{11554/3}$	4801
III J	14	1	83^{1127}	74^{8552}	4674
III	8	35 5	$37^{8219/3}$	$44^{12190/3}$	5138
IV J	13	0	32^{1088}	78^{3748}	4836
IV	9	21 3	$30^{3281/3}$	$65^{14893/3}$	5749
V J	14	0	42^{1428}	36^{1728}	3156
V	8	14 2	$30^{2610/3}$	$70^{13992/3}$	5548



Hier ist die Kurve der Versuchsergebnisse mit Einfluss des Wortsinnes . . . . gezeichnet, die andere in ausgezogenen Linien. Die Kurven stellen die Ergebnisse, wie auch oben in $^1/_{100}$ dar. Die Zusammenstellung liefert augenscheinlich den Beweis, dass durch den Einfluss des Wortsinnes der Primat entschieden von S auf H übergeht. Dasselbe zeigt die Zusammenstellung der richtig geschriebenen Zeichen.

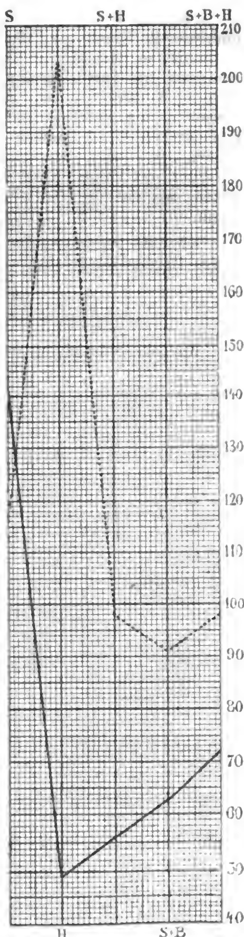
[1] Korrigierte Zahlen.

Das nebenstehend gewonnene Resultat ist keineswegs verwunderlich. Es erklärt sich im letzten Grunde aus dem intimen Zusammenhang zwischen Denken und Sprechen. Man kann nicht denken ohne zu sprechen, der Gedanke nimmt innerlich die Form des Wortes an; der Wortsinn ist an den Laut geknüpft, historisch ist aber der Laut später an das schriftliche Zeichen geheftet worden. So muss eben der Wortsinn jene Brücke wählen; die Übung kann diese Wahrheit dem Auge verwischen, sie bleibt aber dennoch bestehen.

Ebenso natürlich ist, dass dort, wo ein Wortsinn nicht antreibt und reguliert, der Gesichtssinn die beste Stütze für ein sicheres Gelingen gewährt, denn die Gehöreindrücke sind fliessender, beweglicher gegeneinander, die Reihenglieder nur durch das Moment des Nacheinander lose verknüpft, sie werden daher leicht verfälscht, brechen bald ab u. s. w. Das Auge aber schafft den bekannten Zeichen einen bestimmten Ort, es fügt zu der Succession noch das Moment des Raumes.

Was ist bisher gewonnen worden? Wir haben die Durchschnittsstrasse gezeichnet, auf der sich die meisten Schüler einer Klasse bei der Gleichschreibung bewegen. Wir haben erkannt, dass bei sinnlosen Zeichenkompositionen dem Gesichte die wichtigste Rolle für die Perzeption zukommt, dass aber bei sinnvollen Worten das Gehör im Vordergrunde steht.

Ehe ich weiter daran gehe, methodische Folgerungen herauszuziehen, möchte ich noch mit einigen Worten der Abweichungen gedenken. Zu diesem Zwecke liess ich auf die Vorderseite des Bogens die sinnlosen, auf die Rückseite bekannte Wörter schreiben. So war es mir möglich, die Leistungen derselben Person hier und dort zu vergleichen.



Für die Untersuchungen nehme ich eine Gruppe heraus; sie umfasste 46 Ergebnisse, doch kam je eine als unbrauchbar in Abrechnung, so dass also 45 Resultate verblieben. Ich stellte zunächst innerhalb der Versuchsgruppe, die sinnlose Zeichenkompositionen als Material benutzte, sodann innerhalb derjenigen, die sinnvolle Worte anwandte, die Fehlersumme zusammen. Die Umrechnung auf den einheitlichen Wert geschah nach den oben gegebenen Proportionszahlen. In jeder Gruppe machte ich wieder einen Unterschied zwischen den Fällen, da S und H gleichwertig waren (S = H) und denen, wo das der Regel entgegenstehende S oder H entschieden dominierte [1]), also für die erste Versuchsgruppe H, für die zweite S.

Ich gebe die Resultate in Tabellen und Kurven und ziehe dann einige Ergebnisse heraus.

Gruppe A.

1. S = H; sinnlose Kombin.

Nur ein Beispiel aus den Gesamtversuchen.

$$\begin{aligned} S &= 0 \\ H &= 0 \\ S + H &= 82 \\ S + B &= 29 \\ S + B + H &= 60 \end{aligned}$$

2. H > S.
(4 Fälle.)

I.

1. (sinnlos).	2. (Wortsinn).
260	0
135	240
82	272
294	240
265	0

II.

217	246
29	0
106	328
29	48
135	164

[1]) 1. S $>$ H.
2. H $>$ S.

III.

323	756
89	102
212	899
217	363
217	164

IV.

188	29
53	0
299	0
159	130
82	164

Gruppe B.

1. S = H (Wortsinn).

I.

1. (Wortsinn).	2. (sinnlos).
0	0
0	106
82	82
130	188
0	60

II.

0	0
0	82
82	405
0	0
246	212

III.

0	0
0	135
270	310
164	265
106	166

IV.

0	29
0	106
0	58
184	81
246	81

V.

0	0
0	29
0	29
0	0
82	29

VI.

0	0
0	82
0	135
0	53
82	265

VII.

0	0
0	164
82	171
82	82
212	135

VIII.

0	0
0	135
0	212
82	212
192	212

IX.

0	0
0	0
0	96
82	29
0	60

Gruppe B.

2. S $>$ H.

I.

68	82
192	135
82	270
326	294
164	463

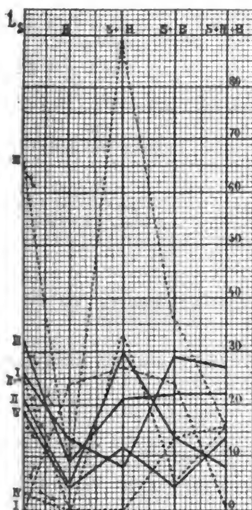
II.

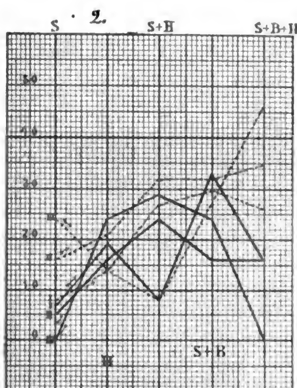
48	164
164	212
240	323
164	323
164	347

III.

0	241
240	135
288	92
240	294
0	265

Beide Gruppen, 1. H < S, 2. S < H in Kurven:





In den Fällen, da S und H gleichwertig sind, muss sich der Einfluss der Bewegungsempfindung deutlicher offenbaren; ein Blick auf die Tabellen zeigt, dass die Bewegungsempfindung zwar nicht immer dem einzelnen Sinnesgebiete, wohl aber der Kombination SH

gegenüber günstig wirkt. Besonders deutlich tritt das zu Tage bei A. 1. II, wo für die Kombination SB den beiden S und H gegenüber herauskommen die Verhältniszahlen:

29 : 217	48 : 246
29 : 29	48 : 0

Bei Versuchspersonen, die ein derartiges Resultat bringen, muss man auf eine besondere Bedeutung der Sprachbewegungsvorstellungen für das Gelingen der Richtigschreibung schliessen.

Bei andern zeigt sich aber eine entschieden ungünstige Wirkung der Bewegungsvorstellung. Dieselben Resultate ergeben sich bei der Reihe B. Die beiden Versuchsreihen unterscheiden sich, wie ersichtlich, dadurch, dass die A-Reihe ausgeht von dem sinnlosen Wort und die entsprechenden Wortgruppen auf der Rückseite des Papiers damit vergleicht, während bei B der umgekehrte Weg eingeschlagen wurde.

Die beigefügten Kurven dienen dem Vergleiche. Kurve A zeigt den Verlauf des Experiments bei sinnlosen Worten in ausgezogenen, die entsprechenden Wörter in gestrichelten Linien. Kurve 2 schlägt den umgekehrten Weg ein, sie geht von dem sinnvollen Wort aus ——— vergleicht und die sinnlose Zeichenkomposition - - - - -. Von dem oben gezeichneten Durchschnittswege, den der grösste Teil der Klasse beschreitet, fanden sich 4 bezw. 3 Abweichungen etwa 7 %. Die Zahl ist zwar nicht gross, verdient trotzdem ernste Beachtung. Eine genauere Betrachtung der Kurven zeigt, dass eine Vertauschung von S und H stattgefunden hat. Kurve I sollte S als am meisten günstig zeigen, aber H weist die wenigsten Fehler auf, Kurve 2 zeigt ebenfalls S anstatt H auf den niedrigsten Ziffern. Die gestrichelten Vergleichslinien bestätigen durch ihre zumeist divergierende Richtung in den ersten Gliedern das Ergebnis.

VIII. Einige pädagogische Folgerungen.

1. Gleichschreibung.

Ich möchte vorher noch ein zweifaches betonen: 1. dass die verschiedenen hier in Frage kommenden psychophysischen Gebiete nicht scharf gesondert werden können, schon aus dem Grunde, dass sie nach ihrer Innenseite psychische Empfindungen sind, nach elementaren Gesetzen mannigfach verknüpft, 2. dass ich wenig Neues bringe, gewissen Leuten nichts, — nun das wollte ich auch nicht, sondern zunächst Bekanntes auf tiefere und festere Grundlagen stellen helfen.

1. Bei der Gleichschreibung sinnvoller Worte kommt es darauf an, dass das zu schreibende Wort klar und scharf durch das Ohr aufgenommen werde und dass dieses klare Wortbild unverfälscht den Mechanismus bis zur ausführenden Hand in Bewegung setzt. Dieser Weg geht vom Wortsinn durch die Glieder des Lautbildes und der damit engst verbundenen Sprechbewegungsvorstellungen zum Schreib-

motorium. Das erfordert neben ernster Aufmerksamkeit eine sorgfältige Pflege des Sprechens;[1]) keine, auch nicht die geringste Unachtsamkeit gegen den Laut darf jemals geduldet werden, in irgend welcher Stunde und bei irgend welchem Worte. Der Satz: Schreibe wie du richtig sprichst, muss durch andauernde sorgfältige Übung in Fleisch und Blut übergehen. Zur Erziehung zur Achtsamkeit gegen jeden Laut hat auch der Leseunterricht beizutragen, scharfe Accentuiernng — ein kleines Übermass schadet nicht — kann ihm nicht ernst genug zur Pflicht gemacht werden.

2. Zur Einübung des Richtigschreibens verwendet man bekanntlich folgende Weisen: Buchstabieren, Abschreiben, Diktieren (weiteres kommt hier nicht in Frage) und zwar nicht gesondert, sondern mit besonderer Betonung des einen oder anderen im Zusammen miteinander. Wie muss man sich nach dem oben entwickelten Grundsatze dazu stellen?

a) Das Buchstabieren stand von jeher in bestem Ansehen, man erwartete von ihm, wie im Leseunterrichte, so auch hier alles Heil. Gewiss, das Buchstabieren ist oft Eselsbrücke gewesen und viel Unheil hat man mit ihm angestiftet, jedoch zu einem vollkommen verwerfenden Urteil kann man auch dann nicht kommen, wenn man die Pietät beiseite lässt, wohl aber muss man es verbessern. Unser Grundsatz erfordert als notwendig eine scharfe lautliche Auffassung des Wortes in allen Teilen; dasselbe will auch das Buchstabieren erreichen, indem es absichtlich die Bestandteile des Wortes dadurch noch weiter auseinander zerrt, dass es sie mit dem Buchstabennamen bezeichnet. Aber abgesehen davon, dass es eine ganz unnütze Mehrbelastung ist — und was unnütz, ist hier schädlich — wenn man Laut und Zeichen nicht einfach gegenseitig durch einander bezeichnet, sondern noch besondere Namen für die Zeichen schafft, das Buchstabieren fällt ins Extrem, es reisst die Zeichen so weit auseinander, dass der Zusammenhang bedenklich gelockert wird; das Wort zerbröckelt, der Wortsinn verliert seine Geltung, und doch muss der Zusammenhang mit dem Wortsinn sorglich geschont werden. Anders kann ich mir auch nicht vorstellen, dass den Buchstabierübungen so wesentliche Schwierigkeiten begegnen, zumal der erste Leseunterricht im Isolieren und Kombinieren so bedeutend vorgearbeitet hat. Darum ist das Buchstabieren durch das Lautieren zu ersetzen, das sich bei langsamem artikuliertem Sprechen von selbst ergiebt. Im Prinzip muss man das Buchstabieren anerkennen, aber in seinem Mittel geht es zu weit.

Wo ist das Lautieren anzuwenden? Zunächst bei der Kontrolle und Korrektur. Wenn das Wort geschrieben ist, dann fährt der Zögling mit seinem Schreibstift langsam über die einzelnen Zeichen hin, indem er dabei lautiert. Dieser Kontrolle muss aber eine zweite folgen. (Ich rede nicht von der Korrektur seitens des Lehrers.) Sie besteht darin, dass das geschriebene Wort vom Lehrer an die Wandtafel

[1]) Vergl. Lay, a. a. O., S. 160.

geschrieben wird; das ist notwendig für diejenigen Schüler, welche vorwiegend durch das Auge perzipieren. Denn noch einmal, es kommt hier vor allen Dingen darauf an, Respekt vor dem einzelnen Laut zu erziehen. Sorgsamkeit, Aufmerksamkeit sind auch hier die Tugenden, welche den Erfolg bedingen, allerdings nicht minder fleissige Wiederholung, die kein neues Pensum beginnt, bevor das alte vollkommen erledigt ist.

b) Des Abschreibens kann man bei der Gleichschreibung nicht ganz entraten, zwar nicht wegen seines Wertes — es ist unter den dreien entschieden das minderwertigste Mittel, sondern wegen der vorwiegend visuell perzipierenden Schüler, die erst durch das Auge aufnehmen, wenigstens es ihrer Eigenart nach lieber thun. Aber sehr bedenklich ist es, wenn es zu einem öden Nachschreiben und Aneinanderfügen einzelner Zeichen wird. Ein leidlich nützliches Abschreiben erfordert 1. eingehende Bekanntschaft mit dem Inhalte des ganzen Stücks, dem das Abzuschreibende entnommen ist. 2. Lesen des ganzen Satzes, 3. Lesen der demselben angehörenden Wörter und Niederschreiben desselben als solches, ohne vor der Fertigstellung zu vergleichen. Damit ist der Wert des Abschreibens erschöpft. Auf jeden Fall ist es keine Beschäftigung für das Haus, denn man kann nicht kontrollieren, ob die Arbeit in der angedeuteten Weise ausgeführt, oder in ein geist- und nutzloses Nachmalen einzelner Zeichen verkehrt worden ist.

c) Das Diktieren ist weitaus die wertvollste Form, die hier in Frage kommt, es führt am schnellsten und sichersten zum Ziele. Ich kann mich nach dem oben Ausgeführten auf die Bemerkung beschränken, dass die Kontrolle selbstverständlich auch in der Weise gehandhabt wird, wie bei a).

d) die Bedeutung des Wortsinns wird oben nachgewiesen; es kommt darauf an, ihn möglichst lebendig wirksam zu machen. Das stellt an die reale und formale Seite des Diktatstoffes besondere Anforderungen. Er muss durchaus den kindlichen Erfahrungskreisen, möglichst denjenigen entnommen sein, in denen das Kind am liebsten verweilt. Immer muss hinter dem Stoffe ein Gedankenganzes aus der Erfahrung oder dem Unterrichte stehen, er darf nicht aus lose geordneten Wörtern bestehen. — Nach der formalen Seite ist eine konsequente Anwendung des Satzes: Vom Einfachen zu dem Zusammengesetzten notwendig und zwar nicht nur nach der quantitativen Seite, sondern auch entsprechend der Natur der Laute und ihrer Leseschwierigkeit.

e) Wenn übrigens oben gesagt wurde, dass keine einzelnen Wörter geboten werden dürfen, so gilt das nur mit Einschränkung. Der Lehrer legt sich eine bestimmte Gruppe von Wörtern, die einem Gedankenganzen angehören, zurecht. Ihre Anzahl darf nicht zu gross sein, weil es wertvoll ist, dass der Schüler im Hause zur Übung die Wörtergruppe mehrmals aufschreiben muss. Der letzte Teil der Stunde aber wird für Variationen verwandt, die teils darin bestehen, dass einzelne Laute und Zeichen verändert werden (Hand, Land, Hund, Bund, Land, Braut, Kraut),

teils im Hinzufügen oder Auslassen (reiben, treiben, flöten, löten). Hier wird scharf darauf geachtet, dass der Unterschied gemerkt wird, dass der Zögling genau angiebt, welche Veränderungen vorgekommen sind, bevor er schreibt. Derartige Übungen machen ihn freier und lehren ihn, scharf aufmerken; zugleich bilden sie den Übergang zu dem Verfahren bei der Andersschreibung.

2. Über die Andersschreibung

will ich nur noch wenige Bemerkungen beifügen. Überall, wo in der Aussprache keine Andeutungen für die Art der Andersschreibung enthalten sind, und zum Teil auch da, kommt in erster Linie der Gesichtssinn für die Richtigschreibung in Betracht; das hat das Experiment mit den sinnlosen Zeichenhäufungen bewiesen. Der Schüler muss sehen, und zwar scharf und oft, also kommt hier das Abschreiben zu seinem Rechte. Es wird in der ausgesprochenen Absicht gehandhabt, dass der Gleichschreibung gegenüber das Neue in starkem Gegensatze hervortritt. Darum wird der Zögling veranlasst, dieses Neue durch einen wagerechten Strich zu bezeichnen. Häufiges Abschreiben bestimmter Wörtergruppen in der Schule und im Hause bewirkt, dass zunächst der Gegensatz schärfer empfunden wird; hernach muss das Kind, aufgefordert, ein derartiges Wort schreiben, dass an einer bestimmten Stelle ein Etwas eingeschoben werden muss; es wählt, indem es prüfend das Wort in mehreren Formen hinschreibt, die richtige aus, endlich prägt sich das Wortbild sicher ein. — Bei der Andersschreibung hat das Diktieren nicht den Zweck, die unmittelbare Einprägung zu ermöglichen, sondern es steht im Dienste der Wiederholung und Übung. Das Buchstabieren oder Lautieren ist aber inzwischen bei der Gleichschreibung überflüssig geworden; es bei der Andersschreibung anzuwenden, ist um deswillen ein Fehler, weil es alle Zeichen mit dem gleichen Masse misst, alle als gleichwertig behandelt, während es doch hier darauf ankommt, das Fremde, das in der Gleichschreibung nicht enthaltende Element so scharf wie möglich herauszuheben. Darum, wenn wir uns vergewissern wollen, ob der Zögling im stande ist, ein Wort richtig zu schreiben, so lassen wir ihn nur das fragliche Zeichen angeben, nichts weiter.

Selbstverständlich erfährt bei der Andersschreibung auch die Kontrolle und Korrektur eine andere Gestalt. Überall, wo gegen die Andersschreibung verstossen worden ist, muss ein erneutes, wiederholtes Sehen den Schaden wieder gut machen. Der Schüler muss darum das korrigierte Wort 10—20 Mal nacheinander abschreiben und dabei stets die Stelle, wo er gefehlt hat, durch einen Strich andeuten.

Bemerkung 1. Die vorstehenden Experimente sind mit Schülern des 2. Jahrganges einer hiesigen achtstufigen städtischen Knaben- und siebenstufigen Mädchenschule angestellt worden.

Bemerkung 2. Lebhaft bedaure ich, dass mir die zweite, wie mir scheint, wesentlich verbesserte Auflage der Layschen Studie erst während dieser Korrektur zuging, ich hätte mich sonst gern u. a. weiter auslassen mögen über seine Wertung der Schreibbewegungsvorstellungen. Vielleicht ein andermal.

II.

Vom Einfluss der Gesellschaft auf die psychische Entwickelung des Individuums.

Ein Beitrag zur Sozialpsychologie

von

W. Reuschert, Oberlehrer in Strassburg.

„Ein edler Mensch kann einem engen Kreise
Nicht seine Bildung danken; Vaterland
Und Welt muss auf ihn wirken."

Goethe.

(Fortsetzung und Schluss).

§ 4. Das religiöse Leben.

Das Verhältnis des Individual- zum Universalwillen findet eine Veränderung durch die Religiosität. Den Ursprung derselben nachzuweisen, dürfte ein vergebliches Bemühen sein, gerade so wie es bei Sprache und Gesellschaft der Fall ist. Wo wir Menschen finden, da ist auch religiöses Leben vorhanden; Völker ohne jeglichen Grundzug religiösen Bewusstseins kennt die Erde nicht.

Das religiöse Leben zeigt uns eine Erweiterung des socialen. Phantasie und Weltauffassung sind die Triebe für das religiöse Leben. Es liegt im Menschen das Bestreben, die Gegenstände seiner Umgebung zu beleben, zu beseelen, was wir schon bei Entwickelung des Selbstbewusstseins hervorhoben. So wähnt das ursprüngliche Bewusstsein des Menschen sich in einem Lebenszusammenhange nicht nur mit den Personen, sondern mit den alle Dinge scheinbar belebenden Seelen. So entstand die Verehrung von Geistern, Naturmächten, Göttern und endlich eines einheitlichen göttlichen Wesens, hervorgerufen durch die Einheitlichkeit der Entwickelung aller Dinge, welche zur Annahme eines Wesens als Ursprung aller Dinge führen muss. Diesem einheitlichen Gegenstande der religiösen Gefühle verleiht dann die Phantasie Macht zu strafen und zu belohnen, woraus die Hingabe der Induviduen an dieselbe folgt.

Der Mensch, besonders der Naturmensch, hat an sich selbst erfahren, dass die Seele, der Doppelgänger des Leibes, sich während des Traumes — nach seiner Meinung — ausserhalb desselben befindet und etwas erlebt; er nimmt nun als Analogon an, dass derselbe Zustand, nur dauernd, auch im Tode eintritt, und er sieht sich fortwährend umgeben von den Seelen seiner verstorbenen Umgebung, seiner Ahnen und Verwandten. Der Tod ändert an der Existenz der Seelen nach der Anschauungsweise des Naturmenschen nichts; so entstand, hervorgerufen durch das Leben des Individuums in der Gesellschaft, der Glaube an Gespenster und Dämonen, sowie der

Ahnen- und Heroenkultus. Ebenso ist das ehrende Gedächtnis der Vorfahren, das Anrufen der Schutz- und Rachegeister, die Verehrung des Alters hierauf zurückzuführen. So zeigt das religiöse Leben der Völker alle Abstufungen im Verhältnis der geistigen Welt zu dem psychischen Leben des Menschen, von dem das höchste Wesen verehrenden Christen bis zu dem seinen Fetisch prügelnden Neger.

Durch das religiöse Gemeinleben werden die Wahrnehmungen des Einzelnen bestimmt, der Verkehr mit den Geistern verschafft ihm Wahrnehmungen einer anderen Welt, die er nicht sieht. Die Folge davon ist, dass die menschliche Existenz in unmittelbaren Zusammenhang mit der Geisterwelt gebracht wird. Derselben sind die massgebenden Inhalte für das gesamte Wissen entnommen; sie steht höher als die reale Welt, und darum erscheint unser Seelenleben als eine Gabe der Götter. Durch diese Vorstellung von der Geisterwelt, dass nämlich die Seele von ihrem Ursprunge an derselben angehört, aus derselben kommt und in dieselbe zurückkehrt — eine Anschauung, die allen Völkern eigen ist —, werden die Hemmungen der Triebe in uns verursacht und verstärkt, indem diese Geisterwelt als Quelle der Lehre und der Gebote angesehen wird. So wird unser Thun und Lassen nun nicht mehr beeinflusst durch die Gesellschaft, sondern durch die Geisterwelt, die da Gebote giebt und infolge ihrer göttlichen Macht Vergeltung übt. Nun ist Sitte, Recht und individuelle Sittlichkeit (Moralität) nicht mehr eine Folge der weltlichen Macht, sondern dieselben sind hervorgebracht und werden erhalten durch die Gottheit, sie erscheinen als Forderungen des göttlichen Gebotes, auf dem ja alle Gesetze beruhen und aus dem sie hervorgegangen sind.

Die Befolgung und Nichtbefolgung der göttlichen Gesetze und die daraus folgende Belohnung oder Bestrafung lassen im Menschen die Begriffe von weltlich und überweltlich entstehen, was zur Folge hat, dass die höhere Welt, die Welt der Götter, als die vollkommene gegenüber der unsrigen angesehen wird. Hieraus erwächst im Menschen das Gefühl der Unvollkommenheit, aus dem das Erlösungsbedürfnis und das Verlangen nach Weltflucht und Weltüberwindung hervorgeht. Dieses Erlösungsbedürfnis ist auf dem Boden der Allgemeinheit entstanden, und das Fühlen des Einzelnen sucht Anerkennung durch dieselbe. So ist die Gesellschaft auch hier stets Ausgangs- und Zielpunkt des Strebens, und ein Zusammenhang mit der höheren, der geistigen Welt, ist nur möglich durch die Gemeinschaft der niederen Geister. Durch dieses geistige Leben kommt im Individuum immer mehr das Gesamtbewusstsein zur Geltung, ein Gesamtbewusstsein, das nicht mehr das Naturbewusstsein des Zusammenhanges ist, sondern das ideale Zusammenbewusstsein, das seinen Höhepunkt in der religiösen Gemeinschaft erreicht.

§ 5. Statistische Beweisführung.

Praktische Beweise für den Einfluss, den das Leben in der Gesellschaft auf die seelische Entwickelung des Individuums ausübt,

liefert die Statistik, jene Wissenschaft, welche sich auf Beobachtungen stützt und die gefundenen Zahlen interpretiert. Ungeahnte Thatsachen, durch Vergleichung des in Raum und Zeit Entlegenen gewonnen, eröffnen einen Einblick in eine im Grossen sich zeigende Gesetzmässigkeit in der Menschenwelt. „Erscheinungen, welche vordem über dem bodenlosen Abgrunde einer dem Kausalgesetze entrückten transscendentalen Freiheit in der Luft schwebten, fanden ihre Begründung in den Einrichtungen und Schicksalen der Gesellschaft." (Lindner.) Die statistischen Daten sind der Ausdruck gesellschaftlicher Verhältnisse und weisen auf Wechselwirkungen hin, die teils physikalischer, teils psychologischer Natur sind; sie bilden den Gradmesser für den Gesundheitszustand der Gesellschaft.

Die Statistik ist, um mit G. von Mayr[1]) zu reden, hiernach recht eigentlich die Wissenschaft von den sozialen Massen, sie ist die methodische Massenbeobachtung. Allerdings hat dieselbe mit Schwierigkeiten zu kämpfen, indem sich den Beobachtungen verschiedene Hindernisse in den Weg stellen, so einerseits die Massenhaftigkeit des Beobachtungsmaterials, andererseits Störungen, welche durch das Hereinragen der subjektiven Auffassungen der Mittelinstanz des Zeugnisgebers mit sich bringt. Dieselbe „erstrebt die Sammlung wissenschaftlich korrekter Massenbeobachtung und die Nutzbarmachung der gewonnenen Ergebnisse zur Erkenntnis des gesellschaftlichen menschlichen Lebens, und zwar in grundsätzlich weitester Erstreckung und als Selbstzweck". (v. Mayr.) Dies zu erreichen, bedient sich die Statistik zwei verschiedener Methoden, entweder der der geordneten Beschreibung des Festgestellten, oder der der analytischen Verarbeitung der gefundenen Ergebnisse behufs Erforschung von Verursachungen. Sie sucht auch gewisse, mehr oder minder konstante und eigenartige Verhältnisse, welche in den Gruppen der Massenerscheinungen zum Ausdruck kommen, zu erforschen und festzustellen, wobei nicht die Massenerscheinungen an sich interessieren, sondern die Auslösung von Typen und Regelmässigkeiten, wie sie sich aus mehr oder minder konstantem und gleichartigem Verhalten der Massen in gewissen Beziehungsverhältnissen ergeben. Von gewissen durch Kausalitätsnachweise geklärten Regelmässigkeiten sozialer Masseuerscheinungen schliesst man sodann auch auf die Erscheinungen, die uns am Einzelwesen entgegentreten.

Nach dieser kurzen Abschweifung wenden wir uns nun dem statistischen Material zu, welches geeignet ist, den Einfluss der Gesellschaft auf die seelische Entwickelung des Einzelwesens nachzuweisen. Es ist gleich von vornherein zu bemerken, dass dieses Material zumeist Daten negativer Sittlichkeit bietet, da dieselben in grösserer Vollständigkeit vorliegen, weil — wie A. v. Oettingen[2]) sagt — „sich die

[1]) Mayr, Dr. Georg von, „Theoretische Statistik". „Fünfte Abteilung des Einleitungs-Bandes vom Handbuch des öffentlichen Rechts." Freiburg i. B. 1895.

[2]) Oettingen, A. von. „Die Moralstatistik in ihrer Bedeutung für eine Sozialethik". Erlangen 1882.

normalen sittlichen Handlungen innerhalb der kollektiven Gruppe einer offiziellen Registration entziehen; — geschiedene Ehen sind zu registrieren, glückliche nicht; Gesetzmässigkeit im Leben des Bürgers wird nicht so vermerkt, wie seine gesetzwidrigen Handlungen, die störend in die Bewegung des Ganzen eingreifen." Die Einwirkung der Societät auf das Individuum in positiv sittlicher Richtung ist auch bereits eingehend nachgewiesen.

Sehen wir nun zu, wie sich der Einfluss der Gesellschaft auf das Einzelwesen bemerkbar macht in Beziehung auf die **Moralität**, die **Kriminalität** und endlich in Betreff des **Selbstmordes**. Wir folgen in nachstehenden Ausführungen zumeist dem bereits erwähnten umfassenden Werke von A. v. Oettingen.

Durch die Erleichterung und Häufigkeit der Ehescheidung in unserer Zeit ist das sittliche Urteil der Gesellschaft bezüglich der Heiligkeit nicht nur der Ehe, sondern der geschlechtlichen Beziehungen überhaupt abgestumpft. Je leichtsinniger die Gesellschaft in dieser Hinsicht, je leichtfertiger sie über die Zuchtlosigkeit in Betreff ehelicher Verhältnisse urteilt, je indifferenter sie sich namentlich zur Wiederverehelichung Geschiedener verhält, desto mehr muss auch der Spiegel unantastbarer Heiligkeit der Geschlechtsgemeinschaft erblinden. Der Schamlosigkeit wird Thür und Thor geöffnet. Einen schlagenden Beweis liefert hierfür folgende Tabelle aus den Jahren 1860 bis 1864, aus der hervorgeht, dass die Frequenz der Ehescheidungen und der unehelichen Geburten sich genau gleich blieb, nämlich:

Brandenburg:	1721	Ehescheidungsgesuche,	1	uneheliches auf	7,81	eheliche Kinder
Schlesien:	1104	„	1	„ „	7,91	„ „
Pommern:	755	„	1	„ „	9,23	„ „
Sachsen:	754	„	1	„ „	9,25	„ „
Posen:	371	„	1	„ „	14,11	„ „
Westfalen:	41	„	1	„ „	25,01	„ „
Rheinland:	4	„	1	„ „	25,48	„ „

Wie kann aus einer Familie, in der Zuchtlosigkeit herrscht, ein sittenreines Kind hervorgehen! „Dass die geilen Wucherschösslinge aus dem wilden Holze der Volksunsittlichkeit unter äusserlich günstigen Verhältnissen stärker und zahlreicher aufschiessen, lässt sich kaum anders erwarten." Aber auch der zunehmende Wohlstand eines Volkes, die materielle Prosperität, hilft mit die Zahl der Unzuchtverbrechen zu steigern. Die Geschlechtssünden der Einzelnen steigern sich in demselben prozentualen Verhältnisse, als die Lebensmittelpreise fallen und der Wohlstand zunimmt. Die Begierden werden entfesselt und richten sich in dem Masse auf die Person des Nächsten zur Befriedigung der Leidenschaft, insbesondere des sinnlichen Genusses, als die Nahrungssorgen abnehmen. Teuerungen, Kriege, sonstige Notstände, die ein gesamtes Volk erfassen, mindern die Sittlichkeitsvergehen bedeutend an Anzahl herab, während z. B. 1869 im preussischen Staate 925 Sittlichkeitsverbrechen und 2945 Vergehen gegen die Sittlichkeit vor Gericht zur Aburteilung kamen, waren es deren im Jahre 1870 nur 631 bezw. 2451 und 1871 sogar nur 501 bezw. 1072. So übt das

Leben in der Gesellschaft einen wesentlichen Einfluss auf das Einzelwesen aus.

Das Eigentum sowie die Person des Individuums sind durch das Gesetz, dem Ausfluss des durch die Gesellschaft bestimmten Rechtes, geschützt. Obgleich nun im Einzelwesen ein egoistischer Zug steckt, infolgedessen dasselbe dem Nächsten die bevorzugte Stellung oder den reicheren Besitz nicht gönnt, so wird dasselbe doch in den wenigsten Fällen ein Verbrechen nach dieser Richtung begehen, wenn es nicht durch äussere Umstände, wie häusliches Elend und vor allen Dingen durch das arbeitsscheue Vagabunden-, Bettler- und Gaunertum — jenem Krebsschaden der Gesellschaft — zur That getrieben würde. Mit Bezug hierauf sagt Oettingen: „Wie wenig es rein sporadische oder aus weiter Ferne kommende Luftströmungen sind, welche den Horizont der bürgerlichen Rechtssphäre gewitterdrohend mit Wolken verhüllen oder dauernd sich auf wohlbestellte grünende Fluren niederlassen, wie sehr es vielmehr dem eigenen Boden der Gesellschaft entstiegene Dünste sind, die wie Mehltau sich auch auf edlere Pflanzen legen oder mit Ansteckungsstoff die Glieder des kranken Sozialkörpers zu vergiften drohen, zeigt schon ein flüchtiger Blick auf das sogenannte kriminelle Proletariat.“ In diesem „kriminellen Proletariat“, in diesem arbeitsscheuen Vagantentum, wurzeln die meisten Verbrechen. Mit der Zunahme der Vaganten steigt auch an Zahl das Verbrechertum und umgekehrt. Auf Erfahrung beruht ferner der Satz, dass die Eigentumsbeschädigungen in dem Verhältnis wachsen, wie die Unsittlichkeiten abnehmen. Hier ist das wachsende Elend, dort der gesteigerte Übermut die Ursache. Auch auf diesem Gebiete der Kriminalität wirkt der Krieg bessernd, ein Beweis für die sittlich hebende Kraft desselben auf den Kollektivgeist, und zwar nicht nur bezüglich der Männer, sondern auch der Frauen und der Minderjährigen. So verminderte sich in den sieben alten preussischen Provinzen die Anzahl der Verbrechen im Jahre 1866 um 4000, in den Jahren 1870/71 sogar um 22000 Fälle. Nebenbei ist auch ein gewisser Einfluss der Jahreszeiten auf die Häufigkeit der Verbrechen zu konstatieren, und zwar so, dass mit Eintritt des Herbstes die Verbrechen gegen das Eigentum zu-, diejenigen gegen die Sittlichkeit aber abnehmen; mit Eintritt des Frühlings ist sodann die umgekehrte Erscheinung zu beobachten. Diese Beobachtungen sind jedoch weniger bedeutend, die Einwirkung der Gesellschaft auf das Individuum ist eine viel grössere und nachhaltigere; Mutwillen, Pietätlosigkeit, Rohheit und Leidenschaftlichkeit sind es besonders, die die Anzahl der Vergehen und Verbrechen gegen Person, Eigentum und öffentliche Ordnung stetig steigern, hervorgerufen durch die schlechte Familienerziehung, frivole Presse, Abnahme der religiösen Faktoren und Zunahme des Alkoholkonsums, der Schnapspest, kurz durch die Verwilderung der Sitten. Hier gilt das Sprichwort: „Böse Gesellschaften verderben gute Sitten“.

Zu erwähnen bleibt noch, dass in dem grösseren Gemeinwesen — in den Grossstädten — verhältnismässig mehr Verbrechen vorkommen als auf dem Lande, welche Erscheinung unsere vorher aufgestellte Behauptung über den schädigenden Einfluss der Sozietät auf das Individuum nur noch bestätigt; denn es ist eben in der Grossstadt die Verleitung zu Gesetzwidrigkeiten durch die Hefe der menschlichen Gesellschaft, die sich in den Verkehrszentren niederlässt und anhäuft, grösser als auf dem Lande. Es soll jedoch nicht verschwiegen werden, dass die Gesellschaft auch einen heilsamen Einfluss auf das Individuum in Bezug auf die Gesetzesübertretungen ausübt. Bei Männern wie bei Frauen ist die Beteiligung der unverheirateten an Vergehen und Verbrechen gegen Leben und Eigentum des Nächsten grösser als die der verheirateten; ein Beweis für die sittigende Macht des Familienlebens. Das Motiv dieser isoliert stehenden Menschen ist vielfach: Niemand kümmert sich um mich und meine Ehre; so gehe ich denn auch meinen Weg ohne Rücksicht auf andere.

Wenden wir unsere Aufmerksamkeit noch auf kurze Zeit den Ursachen des Selbstmordes zu. Der Selbstmörder, der gewaltsam den Faden der Lebensentwickelung zerschneidet, ist in den meisten Fällen ein Opfer derjenigen Verzweiflung, welche aus dem sozialen Jammer, aus der Verzerrung gesellschaftlicher Zustände, emporwuchert. Diese scheinbar willkürliche Handlung ist nicht nur vom Zufall abhängig, sondern vielmehr von einer Verkettung von Umständen und Motiven innerhalb einer sozialen Gruppe; denn sonst hätte nicht jedes Land seine spezifische Selbstmordziffer. Einen Beweis für unsere Behauptung liefert die tabellarische Zusammenstellung der Motive des Selbstmordes im Königreich Sachsen von 1854 bis 1880, wie wir sie in dem hier schon mehrfach erwähnten Werke von A. v. Oettingen finden, welche sind: körperliche Leiden, häuslicher Kummer, zerrüttete Vermögensverhältnisse, Subsistenzmangel, unordentliches Leben (Trunk), Spielsucht, Scham oder Gewissensbisse nebst Furcht vor Strafe, unglückliche Liebe und Eifersucht, Melancholie, Geisteskrankheit, religiöse Schwärmerei, Ärger, Lebensüberdruss. Sind die meisten der genannten Ursachen nicht in dem Leben in der Gesellschaft begründet!

In dieser geheimnisvollen Wechselwirkung zwischen Einzel- und Gesamtschuld, nach welcher der Verbrecher in gewissem Sinne zugleich immer Organ der Gesellschaft und Ausdruck ihrer Gesetzlosigkeit ist, ist das Individuum doch nicht ohne eigene Schuld, weil es nicht zur That gezwungen, sondern nur verlockt wird, und noch dazu von seiner eigenen Lust; es hat seinen freien Willen zu handeln. Immer ist es die eigene Neigung, der eigene Hang, die vom Willen befruchtet werden. Wenn auch der Mensch ein Glied der verderbten Gemeinschaft ist, so besitzt er doch seine Freiheit im Handeln. Es wäre darum falsch, fatalistische Notwendigkeit oder äusseren Zwang als Motive zur Übertretung der Gesetze durch das Individuum anzu-

nehmen; es ist sein eigener Wille, allerdings im engsten Zusammenhange mit der Gesellschaft. In der Brust jedes Einzelnen ist ja das regelnde Gesetz, der richterliche Mahner, das Gewissen, vorhanden, mag er auf dasselbige hören.

Durch Erweckung und Stärkung des Pflichtgefühls und der Pietät, durch Einflösung von Achtung vor dem Gesetz, durch Förderung des Gefühls der Zusammengehörigkeit, durch wahre Religiosität vermag die Erziehung dem verbrecherischen Hang entgegenzutreten. Bilden wir Charaktere, dann wird die Sozietät auf das Individuum keinen nachteiligen Einfluss mehr auszuüben vermögen, dasselbe wird vielmehr in ihr und durch dieselbe zu einem sittlich guten Menschen heranreifen!

Uns wohl bewusst, dass wir bei dem bedeutenden Umfange des Stoffes und der Beschränkung des Raumes, den diese Abhandlung bedingt, nur andeutungsweise verfahren konnten, gleichsam von der Vorhalle eines herrlichen Tempels aus nur einen orientierenden Blick in die weiten Hallen desselben gewährend, oder: vor Antritt einer Reise in ein schönes Land nur die kurze Durchsicht eines Reisehandbuches bietend, hoffen wir doch alle Punkte, die sich auf unser Thema beziehen, berührt zu haben und wünschen, dass durch diese Abhandlung weitere Anregung zum Studium der „Psychologie der Gesellschaft" oder der „Sozialpsychologie" möge gegeben werden, macht es doch schon die genetische Methode der Psychologie notwenig, dass neben der des Individuums diejenige der Gattung getrieben wird. Möchten recht viele von der Wichtigkeit der Sozialpsychologie überzeugt werden, ist sie es doch, welche allein Aufschluss zu geben vermag über viele Funktionen unserer Seele, die sich nicht nach den Gesetzen der Individual-Psychologie vollziehen, sondern nach den Lebensverhältnissen, in die wir geboren sind, ferner über Prozesse in unserem Seelenleben, die sich nur deshalb so abspielen, weil wir Mitglied einer Gesellschaft sind. Während die Psychologie das Einzelwesen betrachtet wie es vorstellt, fühlt und strebt und die Gesetzmässigkeit durch Beispiele aus dem Seelenleben des Einzelnen belegt, beschäftigt sich diejenige der Gattung oder der Gesellschaft mit dem Inhalte des Seelenlebens. Die Sozialpsychologie ist eine „Zukunftswissenschaft", durch sie erst erhalten wir Aufschluss über alle psychischen Erscheinungen im Individuum; sie giebt Erklärung über die Einwirkung der Gesellschaft auf die psychische Persönlichkeit einerseits, und andererseits bemüht sie sich, die Gesellschaft unter psychologischen Gesichtspunkten zu behandeln. Diese zusammenfassende Betrachtung menschlicher Vielheiten bietet eigenartige neue Erkenntnis, welche aus der ausschliesslichen Beobachtung der Individuen nicht gewonnen werden kann. Die Individualpsychologie präpariert sich das Individuum für ihre Beobachtungen, sie hebt dasselbe aus der Gemeinschaft heraus, sie nimmt es gleichsam von dem

Volke besonders, da das Einzelwesen abhängig und beeinflusst ist von seiner Umgebung und von den Verhältnissen, in denen es lebt, darum sagt Schiller im Prolog zu „Wallenstein", dem Meisterwerke psychologischer Beobachtungen: „Sein Lager nur erkläret sein Verbrechen". Diesen Einfluss der Gesellschaft auf das Individuum nachzuweisen ist Aufgabe der Sozialpsychologie; denn die Menschenvielheiten — und mit ihnen die Vielheiten menschlicher Einzelhandlungen und der bleibenden Effekte dieser Handlungen — stehen thatsächlich nicht beziehungslos und atomistisch neben einander und zum Einzelwesen; sie beschäftigt sich mit den Inhalten, die nach und nach durch diese Wechselwirkung von Sozietät und Individuum in der Seele entstanden sind. Bei der Wichtigkeit der „Sozialpsychologie" für Philosophie, Sprachwissenschaft, Völkerpsychologie, auch Volkswirtschaftslehre und Statistik, sowie nicht minder für die „Individualpsychologie", ist es unerklärlich, wie so lange in der Psychologie diese Mannigfaltigkeit und der Wert des gemeinsamen Lebens nicht beachtet wurde. Wundt sagt in der Einleitung zu seiner „Ethik" mit Recht: „Die Psychologie ist mir selbst eine so wichtige Vorschule und ein so unentbehrliches Hilfsmittel ethischer Untersuchungen gewesen, dass ich nicht begreife, wie man auf dasselbe verzichten mag. Doch die Bestrebungen dieser Richtung, die zumeist der Entwicklung des älteren Empirismus angehören, sind allzu sehr, wie ich glaube, in dem Gesichtskreis der Individualpsychologie befangen — — —. Als die eigentliche Vorhalle zur Ethik betrachte ich die Völkerpsychologie".

Litteratur.

Eine umfassende Darstellung der „Sozialpsychologie" in ihren Aufgaben und Erfolgen, sowie bezüglich der Bedeutung derselben für die „Individualpsychologie" ist bisher nicht erschienen; Andeutungen über den Einfluss des Milieu auf das Individuum finden sich in folgenden Werken:

Drbal, Dr. Matthias. „Lehrbuch der empirischen Psychologie". 6. Auflage. Wien 1897.

Eucken, Prof. Rudolf. „Geschichte und Kritik der Grundbegriffe der Gegenwart." 2. Auflage. Leipzig.

Herbart. „Lehrbuch der Psychologie." (Besonders in § 240 u. d. f.).

Lindner, Dr. G. A. „Ideen zur Psychologie der Gesellschaft, als Grundlage der Sozialwissenschaft." Wien 1871. (L. verfolgt in diesem Werke nicht den Zweck, Erscheinungen im Seelenleben des Individuums auf den Einfluss der Gesellschaft oder der Gattung zurückzuführen, oder dieselben durch letztere zu erklären, sondern er wendet die Ergebnisse der Forschungen auf dem Gebiete der Individualpsychologie auf die Gesellschaft als psychologische Individualität an, er weist nach, „dass sich aus dem Bewusstsein der vielen Gesellschaftsmitglieder ein grösseres gesellschaftliches Bewusstsein bildet". Aber auch hieraus erhellt die Wichtigkeit jener psychologischen Wechselwirkung zwischen Gesellschaft und Einzelwesen.)

Preyer, W. „Die Seele des Kindes." Vierte Auflage. Leipzig 1895.

(Obgleich P. in diesem Buche „die geistige Entwickelung des ganz jungen Kindes ohne Geschwister", die „chronologische Untersuchung der geistigen Fortschritte desselben im ersten und zweiten Lebensjahre" darlegt — also ohne Milieu —, begegnen wir dennoch wiederholt Beobachtungen, die nur durch den Einfluss der Sozietät auf die psychische Entwickelung des Individuums erklärt werden können, nämlich in den Abschnitten: „Die Gemeingefühle" (S. 93 u. d. f.), „Die Gemütsbewegungen" (S. 109 u. s. f.), ferner wenn er von Hemmungen des Wollens und bei der Bildung der Sprachlaute und derjenigen von Worten vom Nachahmen spricht. Endlich bietet auch das Kapitel „Von der Entwickelung des Ichgefühls" Beweise dar, dass die Gesellschaft, in der das Kind lebt, nicht ohne Einfluss auf die seelische Entwickelung desselben ist.)

Steinthal, Dr. H. „Einleitung in die Psychologie und Sprachwissenschaft." Berlin 1871.

(Neben dem § 30 „Das psychische Leben gedeiht nur in Gesellschaft", seien noch folgende Citate hier angeführt: „Nur was der Gärtner mit Samen thut, aus dem er Pflanzen ziehen will, nur das thun wir mit unsern Kindern, um sie zur Sprache zu bringen: wir bringen sie in die nötigen Bedingungen geistigen Wachstums, nämlich in die menschliche Gesellschaft." [S. 83.] „Die Sprache beruht darauf, dass man sich selbst und einander verstehe." [S. 385.] „Denken, Fühlen und Handeln, also das ganze psychische Leben, gelangt nur im geselligen Verkehr der Menschen zur Wirklichkeit." [S. 109.] „Die Geselligkeit ist ein unentbehrliches Mittel der Seelenentwickelung, auf welcher Wetteifer, Bereicherung durch Mitteilung, Überlieferung auf folgende Geschlechter, also Einheit aller Seelenthätigkeit des ganzen Menschengeschlechts beruht." [S. 349.])

Volkmann, Dr. W. „Lehrbuch der Psychologie vom Standpunkte des Realismus und nach genetischer Methode." Cöthen 1894. 2 Bände. (V. weist nur in einer Anmerkung auf S. 47 des 1. Bandes auf die Sozialpsychologie kurz hin.)

Wundt, W. „Grundriss der Psychologie." 1896. (Besonders in der Einleitung und in den §§ 20 und 21 „Die psychische Entwickelung des Kindes" — „Die Entwickelung geistiger Gemeinschaften" berührt W. die Frage vom Einfluss der Sozietät auf die psychische Entwickelung des Individuums.)

Wundt, W. „Ethik." Stuttgart. Zweite umgearbeitete Auflage. 1892.

(Den lichtvollen Ausführungen besonders dieser beiden letztgenannten Werke verdanken wir vielseitige Anregung, was nicht unausgesprochen bleiben soll.)

III.

Gerhart Hauptmann und die deutsche Schule.

Von Dr. A. Bliedner, Eisenach.

(Fortsetzung und Schluss.)

Was steckt aber nun eigentlich hinter dem Meister Heinrich und hinter Rautendelein? Was ist überhaupt der Sinn der Dichtung? Man könnte, da der Ton des Märchens überall hindurch klingt, das Ganze lediglich als ein dramatisiertes Märchen betrachten wollen, in dem der Frevler, der Weib und Kinder verlässt, seine gerechte Strafe findet. In dieser Auffassung könnte man noch dadurch sich bestärkt fühlen, dass in der Unterredung zwischen dem Meister und dem Pfarrer im III. Aufzuge, die den Höhepunkt des Ganzen zu bilden scheint, der Pfarrer mit seiner bestimmten Voraussage, der Meister werde noch einmal die versunkene Glocke hören und den Pfeil der Reue spüren, das letzte Wort behält, und dass diese Voraussage auch vollständig eintrifft. Allein diese Annahme wird gänzlich zerstört durch den V. Aufzug. Hier ist von einer wirklichen und andauernden Reue bei Meister Heinrich keine Spur zu finden. Im Gegenteil, er bereut seine Reue. Denn er kommt wieder ins Gebirge und jammert nach Rautendelein. Er verwünscht den Pfarrer aufs heftigste und meint, dieser und dessen Genossen hätten sein Weib hinuntergestossen, nicht er. Noch deutlicher wird die Sache, wenn man die Äusserungen der Wittichen hinzunimmt. Dieses Weib spielt in Bezug auf Heinrich die Rolle einer Richterin und Schicksalskünderin. „Du warst berufen, nur ein Auserwählter warst du nicht.“ „Wenn einer aufgeflogen, wie du, so in das Licht hinein, wie du, und fällt hernach, der muss auch zerschmettern.“ „Viel besser, wie die andern, bist du auch nicht, das lichte Leben hast du auch gejagt und hast den Tod nicht gar mutig bestanden.“ „Die Lasten sind zu schwer, die dich daniederziehn, und deine Toten sind dir zu mächtig, du bezwingst sie nicht.“ Diese letzte Äusserung ist besonders charakteristisch. Bei den Worten „deine Toten“ kann man doch kaum an jemand anders als an Heinrichs Weib und Kinder denken. Die Alte meint: „Du kannst den Gedanken an den Tod der Deinen nicht überwinden. Und das ist dein Verhängnis. Wärst du ein richtiger Kerl gewesen, so hättest du das lichte Leben, nämlich Rautendelein, nicht von dir gestossen. Du bist eben auch nur ein Schwächling wie die anderen Menschen, die der Tod eines Weibes aus der Fassung bringt.“ Damit stimmt auch der Schluss des Ganzen. Der einzige Lichtblick, der in Heinrichs letzte Minuten fällt, ist das Erscheinen Rautendeleins, infolge dessen er sich schliesslich beruhigt und einen sanften Tod stirbt. Und wer ist nun dieses Rautendelein, das, ausgestattet mit allen Reizen, wie sie nur eine kühne Phantasie ersinnen mag, den an sich

und seiner Kraft verzweifelnden, gebrochenen und dem Tode nahen Meister mit neuem Lebensmut und neuer Schaffenskraft erfüllt, ihn Weib und Kinder vergessen macht, ihn ein Glockenspiel in Angriff nehmen lässt, wie es die Welt noch nicht gesehen, dieser einzige letzte Lichtblick und Trost des sterbenden Meisters? Nichts anderes als eine Personifizierung des Lichtes oder der Aufklärung, wie sie sich der Dichter vorstellt. Diese Aufklärung besteht vorwiegend in der Losmachung vom Christentum. Rautendelein nennt sich selbst ein „Heidenkind“, und so trägt denn auch alles, was der Meister spricht und thut, seitdem ihm Rautendelein die Augen „für alle Himmelsweiten geöffnet“ hat, heidnisches Gepräge. Die christliche Kirche ist es, die der Meister zu Falle bringen will, er will ein Glockenspiel schaffen, das „verstummen machen soll aller Kirchen Glocken“. Daher auch die zahlreichen Ausfälle gegen den geistlichen Stand, am giftigsten vonseiten der Buschgrossmutter, die unter anderem sagt (zum Pfarrer):

„Spart euch das Reden, eure Predigt kenn' ich.
Ich weiss, ich weiss: die Sinne, das sind Sünden.
Die Erde ist ein Sarg. Der blaue Himmel
Der Deckel drauf. Die Sterne, das sind Löchlein,
Die Sonne ist ein grosses Loch ins Freie.
Die Welt ging unter, wenn kein Pfarrer wäre,
Und unser Herrgott ist ein Popelmann.
Er sollte eine Rute nehmen, ihr verdient's,
Schlappschwänze seid ihr; das ist's, weiter nichts.“

Und was soll an Stelle der christlichen Kirche treten? — Der Sonnenkultus. „Urmutter Sonne, ich opfre dir mit allem, was ich bin“, sagt der Meister zum Pfarrer, und „O Pfarrer, ihr kennt das Gleichnis von dem verlorenen Sohn, die Mutter Sonne ist's, die's den verirrten Kindern schenkt.“ In dem neuen „Sonnentempel“ soll ein allbekanntes und doch unerhörtes Lied erklingen, „bald Nachtigallenschmerz, bald Taubenlachen.“

„So aber treten alle wir ans Kreuz
Und, noch in Thränen, jubeln wir hinan,
Wo endlich, durch der Sonne Kraft erlöst,
Der tote Heiland seine Glieder regt
Und strahlend, lachend, ew'ger Jugend voll,
Ein Jüngling, in den Maien niedersteigt.“

Mit der Verherrlichung der Sonne stimmt auch die mehrmalige Erwähnung Balders, des lichten Gottes aus der nordischen Mythologie, sowie Heinrichs Äusserung zur alten Wittichen „Ich bin der Sonne ausgesetztes Kind, das heim verlangt“ und der oben erwähnte Schluss des Ganzen. Der Meister Heinrich selbst freilich hängt noch zu sehr an hergebrachten Rücksichten, er ist noch nicht stark genug, den neuen Zustand herbeizuführen, er kann ihn nur erst ahnen, aber „die Sonne kommt“, wenn auch noch eine lange Nacht dazwischen ist. Wenn man je den Ausdruck reaktionär mit Recht anwenden

kann, so darf man es im vorliegenden Falle. Die Anbetung der Sonne gehört einer weit hinter uns liegenden Zeit an. Die Erkenntnis, in welcher Abhängigkeit die Erde und damit auch die Menschen von der Sonne sind, ist uralt. Für eine niedere Stufe des menschlichen Bewusstseins wird das Gefühl dieser Abhängigkeit zur Religion. Aber das Christentum hat mit einer solchen Religion ein für allemal aufgeräumt, und man kann hinzufügen: Auch die Astronomie. Denn diese lehrt uns, dass auch die Sonne nur ein Stäubchen im Weltall ist, und dass also, wer die Sonne anbetet, den Staub anbetet.

Bartels ist geneigt, zu glauben, der Dichter habe in diesem Stücke die „Tragödie des partiellen Genies“ zeichnen wollen, was ihm indessen nicht völlig geglückt sei. Diese Auffassung hat vielleicht auch einige Berechtigung. Nur möchten wir fragen, wie denn nun ein Drama aussehen würde, in dem jene Zeichnung gelungen sein soll. Vorläufig müssen wir uns für eine „partielle Genialität“, wie die des Meisters Heinrich, der einen längst überwundenen Kultus wieder einführen will, und dabei seine nächsten Pflichten schnöde verabsäumt, höflichst bedanken.

Von den übrigen sieben Dramen geben wir ganz kurz den Inhalt an.

1. „Vor Sonnenaufgang. Soziales Drama“ (1889). Der Schauplatz ist das schlesische Bauern- und Kohlendorf Witzdorf bei Jauer. Die dortigen Bauern sind durch entdeckte Kohlenfelder zu plötzlichem Reichtum gelangt, den sie in Saus und Braus verprassen. Der Alkoholgenuss hat das ganze Dorf vergiftet. In dieses Dorf kommt der Schriftsteller Loth, um seinen Jugendfreund, den Ingenieur Hoffmann, der inzwischen eine reiche Bauerntochter geheiratet hat, zu besuchen. Es entwickelt sich ein Liebesverhältnis zwischen Loth und der Schwägerin Hoffmanns, Helene Krause, das aber von Loth gelöst wird, als er darüber Aufklärung erhält, dass die Familie Krause eine Trinkerfamilie sei. Er verlässt Witzdorf, und Helene nimmt sich das Leben.

2. „Das Friedensfest. Eine Familienkatastrophe“ (1890). Das Stück führt uns eine Familie vor, in der jedes Glied im Kriegszustande mit den übrigen lebt, ein Sohn sogar die Hand gegen seinen Vater erhoben hat. Trotzdem kommt am Weihnachtsabend beim Tode des Hauptes der Familie, des an Verfolgungswahnsinn leidenden Dr. med. Scholz, eine gewisse Versöhnung zu stande, die hauptsächlich durch die hingebende Liebe Idas, der Braut des jüngeren Sohnes des Hauses, herbeigeführt wird.

3. „Kollege Crampton. Komödie“ (1892). Professor Crampton, Lehrer an einer Kunstakademie, unglücklich verheiratet und ein Trinker, wird bei Gelegenheit des Besuches des Herzogs seines Amtes entsetzt und zieht sich in ein Wirtshaus zurück, allen Verkehr mit den Seinen abbrechend. Jedoch gelingt es einem seiner ehemaligen Schüler, der sich mit seiner Tochter verlobt hat, ihn aus dem Wirtshaus herauszubringen und zur gemeinsamen Übernahme eines inzwischen mit Cramptons Sachen eingerichteten Ateliers zu bewegen.

4. „Der Biberpelz. Eine Diebskomödie“ (1893). Das Stück spielt in der nächsten Umgebung von Berlin. Bei dem Amtsvorsteher kommen kurz hintereinander zwei Diebstähle zur Anzeige. Einem Rentier sind zuerst zwei Meter Holz und dann ein kostbarer Biberpelz entwendet worden. Trotzdem alle Anzeigen unwiderleglich dafür sprechen, dass die Wäscherin Wolff die Diebin ist, ist doch der Amtsvorsteher, der nur Sinn dafür hat, politisch verdächtige Personen seines Bezirks auszuspüren, so beschränkt, dass er die Frau Wolff für eine ganz ehrliche Person erklärt.

5. „Hanneles Himmelfahrt. Traumdichtung in 2 Akten“ (1893). Das Stück versetzt uns in das Armenhaus eines schlesischen Dorfes. Hierhin wird das halb ohnmächtige 14jährige Hannele gebracht, die Stieftochter eines Maurers, die, um den Misshandlungen ihres Vaters zu entgehen, den Tod in einem Teiche gesucht hat. Den Hauptinhalt des Stückes bilden nun die Fieberphantasien und Visionen dieses Mädchens. Es erscheinen ihr der barbarische Stiefvater, ihr geliebter Lehrer Gottwald, ihre Mutter und der Todesengel. Zuletzt sieht sie sich, prächtig geschmückt, in einem gläsernen Sarge, an den Christus herantritt, der sie zu den Freuden des Paradieses einführt. Die Erscheinungen verschwinden, Hannele ist gestorben.

6. „Florian Geyer“ (1896). Eine kurze Inhaltsangabe dieses umfangreichsten der Hauptmannschen Stücke ist unmöglich. Auch ist es sehr schwer, sich in der verwirrenden Masse der auftretenden Personen zurechtzufinden. Bemerkt sei nur, dass die Hauptperson, Florian Geyer, einer der Führer der Bauern im Bauernkriege, bald hierhin, bald dorthin zieht, überall grimmigen Hass gegen Adel und Pfaffen predigt, aber schliesslich in die Gewalt seiner Feinde kommt und durch einen Armbrustschuss seinen Tod findet.

7. Das neueste Stück Hauptmanns, „Fuhrmann Henschel, Schauspiel in 5 Akten“ (1898), versetzt uns wiederum in seine schlesische Heimat, nämlich in einen schlesischen Badeort, und die auftretenden Personen sprechen mit Ausnahme ganz weniger den schlesischen Dialekt. Der Inhalt ist folgender: Fuhrmann Henschel hat seiner sterbenden Frau das Versprechen gegeben, nach ihrem Tode nicht ihre Magd Hanne zu heiraten. Er bricht aber dieses Versprechen und führt dadurch sein Verderben herbei. Diese durchtriebene, gänzlich gewissenlose Hanne verschuldet nicht nur den Tod des aus Henschels erster Ehe stammenden Töchterchens, sondern behandelt auch ihr eigenes in die Ehe mitgebrachtes Kind wie eine Rabenmutter und hält es ausserdem mit einem hergelaufenen Kellner. Das alles, sowie der Rückgang seines Geschäfts und die Reue über das gebrochene Versprechen treiben Hensche schliesslich zum Selbstmord.[1])

[1]) Für das Stück hat Hauptmann am 15. Januar v. J. den Grillparzerpreis im Betrage von 2400 Gulden bekommen, der „für das relativ beste deutsche dramatische Werk, welches im Laufe des letzten Trienniums auf

Versuchen wir jetzt, die Haupteigentümlichkeiten der Hauptmannschen Dichtungen zusammenzustellen. Dabei lassen wir uns weder auf die Bartels'sche Einteilung der Hauptmannschen Dramen in drei Gruppen, noch auf eine Unterscheidung einer Periode des Naturalismus und einer des Symbolismus in seiner dichterischen Entwickelung ein. Derartige Einteilungen und Unterscheidungen sind verfrüht und lenken überdies leicht die Aufmerksamkeit von den Hauptsachen ab.

A. Über das Äussere fassen wir uns kurz. 1. Die Dramen Hauptmanns haben keine Sceneneinteilung, sondern nur Akte oder „Vorgänge" oder Teile. 2. Das beschreibende Beiwerk, nämlich Angaben über Alter, Tracht u. s. w. der aufführenden Personen, nimmt zumeist einen ziemlich breiten Raum ein. Nur „Hannele", und „Die versunkene Glocke" sind in Versen geschrieben, alle übrigen Dramen haben den Dialog in Prosa. 4. Von der Hereinziehung des Mundartlichen ist im weitesten Umfange Gebrauch gemacht worden. 5. Die Schauplätze sind, Florian Geyer ausgenommen, Schlesien oder die Umgebung von Berlin, also Gegenden, die dem Dichter aus eigener Anschauung bekannt sind. 6. Nur in zweien, in den „Webern" und „Florian Geyer", liegt die Zeit der Handlung zurück, alle übrigen spielen in der Gegenwart. „Die versunkene Glocke" hat als Märchendichtung keine bestimmte Zeit.

B. Wahl und Behandlung der Stoffe. Hauptmann nimmt seine Stoffe mit Vorliebe aus den niederen Kreisen der deutschen, insbesondere der schlesischen und der Berliner Bevölkerung. Drei Stücke greifen in das medizinische Gebiet hinüber: „Vor Sonnenaufgang" beschäftigt sich mit dem Alkoholismus, „Das Friedensfest" mit dem Verfolgungswahnsinn, „Einsame Menschen" mit der modernen Nervosität. In zwei Stücken, in „Kollege Crampton" und in dem „Biberpelz", ist die Hauptperson mit einem gemeinen Laster behaftet. Im „Friedensfest", in den „Einsamen Menschen", in der „Versunkenen Glocke" und in „Fuhrmann Henschel" ist unglückliche Ehe eine der Hauptvoraussetzungen des Stückes. In zwei Stücken, „Vor Sonnenaufgang" und den „Webern", spielt die soziale Frage, in einem, „Florian Geyer", ein weltgeschichtliches Ereignis, die Reformation, herein.

Eine unbefangene Betrachtung muss zu dem Ergebnis kommen, dass es vorwiegend das Krankhafte, Ungesunde, Nichtnormale und sittlich Bedenkliche ist, das den Dichter zu dichterischer Behandlung gereizt hat. Das Gesunde, Kraftvolle, sittlich Reine tritt unverhältnismässig zurück. Die Nachtseiten des menschlichen Lebens sind es, die den Dichter fesseln. Wo bleiben die Lichtseiten? Also beispielsweise geordnete häusliche Verhältnisse, Ehen, die auf gegenseitiger

einer deutschen Bühne zur Aufführung gelangt und nicht schon von einer anderen Seite durch einen Preis ausgezeichnet worden ist", bestimmt ist. Für das Hannele hatte er den Preis bereits früher erhalten.

Wertschätzung und zarter Rücksichtnahme beruhen, Lebensstellungen, in denen ein gern und mit Erfolg ausgeübter Beruf vollständige Befriedigung gewährt? Wo bleiben die starken Charaktere, Menschen, die mit hoher Einsicht einen festen Willen paaren? Wo bleibt das Nationale und Religiöse, d. h. Menschen, denen das Vaterland keine Phrase und die Religion keine Farce ist? Wo bleiben Menschen, die sich zur Ruhe des Weisen emporgerungen haben, oder die sich glücklich fühlen in ihrer Beschränktheit? Giebt es das alles nicht mehr? Nach Hauptmann möchte es so scheinen.[1]) In drei Stücken führt die Katastrophe zum Selbstmord. War die gewaltsame Lösung des Konflikts in jedem Falle nötig? War nicht die Möglichkeit gegeben, einen anderen, vielleicht berechtigteren Ausgang zu finden? In „Vor Sonnenaufgang" giebt sich Helene den Tod, weil Alfred Loth sie verlässt. Das war völlig unnötig. Sehr richtig bemerkt Bartels (S. 46): „Ist Helene gesund, wie uns der Dichter doch selbst überzeugend darthut, so müssen wir darauf beharren, dass sie noch im letzten Augenblicke fähig und durch nichts gehindert ist, ihr Los selbst in die Hand zu nehmen, sich zu retten; ihr Untergang erscheint dann als Willkür und Grausamkeit des Dichters." In den „Einsamen Menschen" stürzt sich der „Jammerlappen" Johannes Vockerat ins Wasser, weil er keine Doppelehe führen kann. Schon oben haben wir bemerkt, welches Rezept ihm zu verordnen war. Im „Fuhrmann Henschel" geht die Hauptperson aus dem Leben, weil sie sich an ein wahrhaftes Scheusal von Weib gekettet hat. Warum lässt sich der Fuhrmann nicht scheiden, da doch in dem offenbaren Ehebruch seines Weibes ein hinlänglicher Scheidungsgrund vorliegt? Überhaupt wird mit dem Selbstmord in den Hauptmannschen Stücken ein, man möchte sagen, leichtfertiges Spiel getrieben. Auch im „Friedensfest" denkt Wilhelm an Selbstmord, in „Hanneles Himmelfahrt" macht ein vierzehnjähriges Mädchen einen Selbstmordversuch, und ihr Stiefvater stürzt fort mit den Worten: „Ich hänge mich auf". In der „Versunkenen Glocke" bleibt es zwar unentschieden, ob der Meister freiwillig oder unfreiwillig der in den See fallenden Glocke nachgestürzt ist, sicher dagegen ist, dass sein Weib sich „zu den Wasserrosen" begeben hat. Für den ruhigen Betrachter hat dieses zum Teil gänzlich unbegründete und frivole Hinwerfen des Lebens etwas ungemein Abstossendes. Kaum minder verletzend wirkt das Verhalten und schliessliche Ende des Glockengiessers. Wäre sein Tod als Sühne

---

[1]) In einem Aufsatze der „Grenzboten" (1899. Nr. 3) von Karl Kinzel. „Gerhart Hauptmann und sein Biograph", heisst es sehr treffend von den Personen in „Fuhrmann Henschel": „Unter allen nicht ein einziger Mensch, mit dem wir im Leben ohne triftigen Grund länger als eine Viertelstunde zusammen sein möchten, im ganzen Stück nicht ein einziger Gedanke, der uns zu fesseln oder zu beschäftigen vermöchte, nicht eine einzige Regung der Seele, die in uns nachklänge, sobald der Vorhang gefallen ist. Und damit sollte sich das deutsche Volk beschäftigen, einen ganzen Theaterabend lang oder gar noch länger? Das sollte wirklich echte Kunst sein?"

für das schnöde Verlassen seines Weibes zu fassen, dann liesse man sich die Sache gefallen. Aber er ist vielmehr die Folge davon, dass er Rautendelein von sich gestossen.

Auch die Stücke mit sogenanntem guten Ausgange setzen unser ästhetisches und sittliches Bewusstsein auf eine recht harte Probe. Nach dem „Friedensfeste" sollen wir an die Rettung eines mit Verfolgungswahnsinn erblich Belasteten, nach dem „Kollegen Crampton" an die eines Gewohnheitssäufers glauben. Doch die stärkste Zumutung stellt „Der Biberpelz". In dieser „Komödie" sollen wir darüber lachen, dass der Doppeldiebstahl eines raffinierten Frauenzimmers ungestraft bleibt, weil es diesem Frauenzimmer gelingt, durch ein dreistes Lügengewebe einen über alle Massen dummen Richter zu täuschen. Endlich die beiden historischen Stücke. Von dem völlig unbefriedigenden Ausgange der „Weber" ward schon das Nötige gesagt. Mit der Weise, wie Florian Geyer seinen Untergang findet, könnte man sich einverstanden erklären, wenn das Stück thatsächlich auf diesen einen Mann zugeschnitten wäre und ihn so darstellte, dass wir Sympathie mit ihm zu empfinden gezwungen wären. Das ist aber nicht der Fall. Wohl hebt ihn der Dichter in manchen Beziehungen über seine Umgebung hinaus, insbesondere hat er nicht versäumt, zu seinen Gunsten die beiden anderen Führer der Bauern, Götz von Berlichingen und Jakob Kohl, in wenig vorteilhaftem Lichte zu zeigen. Aber Florian Geyer handelt zu wenig. Seine Hauptthat ist die Einnahme von Weinsberg, und diese gehört der Vorgeschichte des Stückes an. Im übrigen wird er von den Ereignissen fortgerissen, anstatt wirksam in sie einzugreifen. Gerade wenn eine Hauptsache vor sich geht, ist er nicht dabei, er vernimmt sie erst vom Hörensagen. Für diesen Mangel an Thaten kann es nicht entschädigen, wenn er in hochtrabenden Phrasen und langatmigen Reden sein Programm von der Wiederaufrichtung der alten Kaisermacht, von der Einsetzung eines Volkskaisers, von dem Abthun der Pfaffen und Mönche u. s. w entwickelt. Ausserdem fehlt es ihm zu sehr an Zügen, die ihn uns menschlich näher bringen. Dass er dem Rektor Besenmeyer Schmeicheleien sagt, eine gewisse Anhänglichkeit an die Lagerdirne Marei zeigt und von Rührung übermannt wird beim Tode seines Hauptmanns Tellermann, das kann man ihm doch nicht allzu hoch anrechnen. Weit höher wäre es ihm anzurechnen, wenn es ihm gelungen wäre, Zucht und Ordnung in den rohen Massen herzustellen und zu erhalten. Den rohen Landsknecht Schäferhans, der das Rotenburger Stadtrecht nicht wissen und halten will, schlägt er freilich „mit der Faust mitten ins Gesicht, so dass er lautlos zusammenbricht". Aber die Greuel bei der Einnahme von Weinsberg hat er nicht verhindert, und wenn er gegen Ausschreitungen der Bauern Reden hält, so geschieht das nicht aus sittlicher Entrüstung, sondern aus Ärger über ihre Dummheit und Unüberlegtheit. „Lassen wir den Teufel fürder gewähren, mit Verwüstung Proviants, Getreid in den Main schütten, Wein aus den Fässern

lassen laufen, wahrlich, meiner Seel, es wird bald dahin kommen, dass ein evangelischer Bruder im hellen Haufen wird müssen mit blutigen Fingern nach einem Stück Hungerbrot graben.“

Aus dem Dargelegten dürfte bereits hervorgehen, in welch schroffem Gegenzatz sich die Hauptmannschen Dramen zu dem — brauchen wir einmal einen recht allgemeinen Ausdruck — zu dem Hergebrachten stellen. Insofern sind sie typisch für die Gegenwart, und ihr Studium ist äusserst lehrreich. In einem grossen Teile der heutigen Menschheit ist der Satz zu einem Dogma oder zu einer fixen Idee geworden: Weil etwas schon lange besteht, so muss es verkehrt sein, und um so verkehrter, je älter es ist. „Das Moderne ist das Vernünftige“, diesen Satz eines berühmten Mannes kann man in unzähligen Variationen allenthalben erklingen hören. Es soll jetzt eine neue Weltanschauung vorhanden sein, die zwar zur Zeit noch im Kampfe liege mit der alten, aber allein Anspruch darauf habe, die Weltanschauung der Zukunft zu sein. Über ihre positiven Merkmale ist man noch nicht recht einig, desto einiger dagegen über ihr negatives, nämlich darüber, dass sie möglichst gar nichts mit der alten gemeinsam hat. Um nun diese alte zu stürzen, gilt es vor allem, ihr gewisse Bollwerke zu entziehen, auf die sie sich von je her gestützt hat. Mit feiner Nase hat man herausgefunden, dass zu den stärksten Bollwerken Familie, Religion, Kirche und ein geordnetes Staatswesen gehören, dass aber alle diese Dinge unmöglich sind ohne eine freiwillige Inzuchtnahme des eigenen Ichs und ohne das Bewusstsein persönlicher Verantwortlichkeit. Daher kommt es der „neuen Richtung“ vornehmlich darauf an, diese Inzuchtnahme des eigenen Ichs als etwas Wertloses, Unnötiges, Veraltetes, Beschränktheit Verratendes oder auch Unmögliches beiseite zu schieben und an ihre Stelle die suoveräne Willkür des Individuums zu setzen. Dabei stützt man sich auf die angeblich unumstösslichen Errungenschaften der neueren Naturwissenschaft. Kampf ums Dasein, Vererbung, der Mensch ein Produkt der Umstände, Gut und Bös überwundene Standpunkte, die Natur ein Spiel des Zufalls, das sind die Schlagwörter der Modernen, das ist auch das Handwerkszeug, womit Hauptmann arbeitet. Insbesondere ist es das Schlagwort von dem Menschen als einem Produkt der Umstände, das sich durch Hauptmanns Werke hindurch zieht. Man hat deshalb auch mehrere seiner Dramen mit dem Ausdruck „Milieudramen“ bezeichnet, was in den Augen derer, die dieses Wort aufgebracht haben, ein Lob sein soll, während in Wahrheit ein solches „Milieudrama“ den denkbar grössten Gegensatz bildet zu so ziemlich allen Dramen bisheriger Meister. Auch die peinlichste Aufzählung der äusseren Umstände, die feinste Detailmalerei, die raffinierteste Schilderung der Wirklichkeit kann uns nicht entschädigen, wenn es den Hauptpersonen an Gestaltung von innen heraus fehlt. Und das ist bei Hauptmann der Fall. Oder man nenne uns eine seiner Hauptpersonen, bei der wir die Überzeugung gewinnen

müssen: Ihre Geltendmachung des eigenen Ichs ist berechtigt, denn dieses Ich liefert den Beweis, dass es besser ist als andere Ichs; oder eine, die den Drang in sich fühlt, die Reformierung der Menschheit mit der Reformierung des eigenen Ichs zu beginnen. Statt dessen pflegen sie alles Unheil auf die Verhältnisse, auf die Umgebung, auf die Beschränktheit anderer zu schieben. Wilhelm Scholz erklärt sich für „das Produkt der Narrheit seines Vaters"; Johannes Vockerat macht seine Lehrer schlecht, klagt über mangelndes Verständnis bei seinen Eltern, seiner Frau und seinen Freunden, schimpft auf alles, nur nicht auf sich selbst; Florian Geyer wälzt alles Unglück auf Adel und Pfaffen, und er selbst ist doch weiter nichts als ein Maulheld; und wenn wir dem Glockengiesser Heinrich glauben sollen, so hat nicht er sein Weib in den Tod getrieben, sondern der Pfarrer und seinesgleichen. Und schliesslich gehört hierher auch der Fuhrmann Henschel, der zwar einsieht, dass seine zweite Verheiratung eine furchtbare Dummheit war, aber, anstatt die Folgen dieser Dummheit auf sich zu nehmen, kurzen Prozess macht und sich erhängt.

Wie angesichts einer solchen Beschaffenheit der Hauptpersonen in einem Aufsatze des „Magazins für Litteratur" (Nr. 45, 1898) die Behauptung als wahrscheinlich hingestellt werden kann, „dass es Hauptmann vornehmlich gegeben sei, die Poesie und Schönheit einer ethischen Welt darzustellen", das mag begreifen, wer Lust hat. Dem gewöhnlichen Menschenverstande wenigstens ist es schwer begreiflich, wenn zum Beweise jener Behauptung angeführt wird, dass der Agitator Loth eine „unbewusst ethische Natur" sei, weil er einem Bauernburschen, der nach Lerchen schiesst, sofort Ohrfeigen anbietet, bei einer Unterhaltung mit einem bäurischen Arbeitsmanne eine wunderbare Geduld beweist und den Diener seines Gastgebers mit ausgesuchter Höflichkeit behandelt, oder ferner, dass die ethische Gesinnung des Johannes Vockerat darin sich zeige, dass seine Dienstmägde bei ihm Baisertorte und Caviar kriegen sollten, oder dass Hauptmann in Florian Geyer „sein höchstes Ideal edler Männlichkeit habe darstellen wollen". Bei solchen Beweisen hört natürlich jede Debatte auf, für denjenigen wenigstens, der von der ethischen Gesinnung etwas mehr verlangt als einige Gefühlsaufwallungen und ein paar recht billige Äusserungen sogenannter Gutmütigkeit. Im Gegensatz zu dem Verfasser jenes Magazinartikels kommen wir zu dem Ergebnis, dass die Ethik der Hauptmannschen Stücke trostlos oder vielmehr die Verneinung aller Ethik ist. Man wende nicht ein, dass wenigstens die beiden historischen Stücke eine Ausnahme machten, indem sie nicht Tendenzdramen, sondern nur Darstellungen historischer Vorgänge sein sollten. Wenn es dem Darsteller lediglich auf das Geschichtliche ankam, warum hat er die dramatische Form gewählt? Oder warum hat er sich, nachdem er sie gewählt, doch, wie Bartels z. B. bei „Florian Geyer" überzeugend nachgewiesen hat, Abweichungen über Abweichungen von dem geschichtlichen Hergange erlaubt? In den Abweichungen muss

doch Absicht stecken, und da sind wir wieder bei der Tendenz angelangt. Es ist doch auch sehr naiv, einem Theaterbesucher zuzumuten, er solle in das Theater gehen, bloss, um seine Geschichtskenntnisse zu vermehren. Das Beifalljohlen des Berliner Theaterpublikums bei der Aufführung der „Weber“ war doch sicher etwas ganz anderes als Entzücken über eine objektiv treue Darstellung eines geschichtlichen Ereignisses. Und „Florian Geyer“ wäre wahrscheinlich gerade so beifällig von diesem Berliner Publikum aufgenommen worden, wenn dieses sich in dem Gewirr der in dem Stücke auftretenden Personen hätte zurechtfinden können und nicht über der Menge von Verhandlungen, Beratungen, Streitereien, Vorwürfen, Nachrichten, Beschlüssen und Anzeigen die nötige Spannkraft verloren hätte, um sich an der Tendenz zu erhitzen. Ein objektives geschichtliches Drama ist eben ein Unding. Schiller wusste sehr genau, warum er nicht die geschichtliche Gestalt des Don Carlos auf die Bühne brachte und die Jungfrau von Orleans nicht auf dem Scheiterhaufen enden liess. Niemand geht in das Theater mit der Absicht, kalt zu bleiben, und jeder dramatische Dichter wünscht, dass sein Publikum für die Hauptpersonen Partei nehme und von dem Gange des Stückes ergriffen sei. Ist das Stück revolutionär wie die „Weber“, dann ist es nur natürlich, wenn die Revolutionäre unter den Zuschauern es herrlich und die Nichtrevolutionäre abscheulich finden.

Wenn somit nach unserer Auffassung die Hauptmannschen Stücke bereits die Grundlagen der Ethik verneinen, wie mag es da erst mit Religion und Kirche stehen? Der Heruntersetzung des geistlichen Standes in der „Versunkenen Glocke“ wurde schon gedacht. Auch in den „Einsamen Menschen“ spielt der Pfarrer eine sehr wenig würdige Rolle. Doch er ist Nebenfigur, und deshalb sei kein so grosses Gewicht darauf gelegt. Aber wie steht es mit „Florian Geyer“? Dieses Stück spielt in der religiös bewegtesten Zeit, die das deutsche Volk je gesehen, in der Reformationszeit. Der Bauernaufstand hängt mit religiösen Fragen zusammen. Ein Florian Geyer ist ohne einen Luther nicht denkbar. Und so muss auch, wer eine Geschichte dieses Bauernführers zu schreiben unternimmt, wohl oder übel Stellung zur Reformation nehmen.[1]) Das versucht auch der Verfasser, aber in welcher Weise! Wir erfahren nicht, wie die 12 Artikel der Bauern, mit denen uns das „Vorspiel“ bekannt macht, entstehen konnten, nicht, wie Luther dazu kam, mit der gleichen Entschiedenheit, mit der er sich anfangs für die Bauern erklärt hatte, von ihnen dann sich los-

[1]) Im Goetheschen Götz, zu dem „Florian Geyer“ ein Gegenstück bildet, liegt die Sache anders. Hier hatte der Dichter anerkanntermassen nicht die Absicht, die Reformation als solche bewegend eingreifen zu lassen. Die reformatorischen Ideen sollten nur gleichsam aus der Ferne hereinschauen. Die Scene, in der Bruder Martin auftritt, spielt zwar in mehr als einer Wendung auf Luther an, aber sie dient doch nur dazu, den historischen Hintergrund im allgemeinen anzudeuten, sie ist mehr Episode, für den Gang der Handlung von keiner Bedeutung.

zusagen, nicht, welches Bild man sich überhaupt in Süddeutschland von ihm machte. Von der Nachwirkung der welterschütternden reformatorischen Thaten, des Kampfes um den Ablasshandel, der grossen reformatorischen Schriften von 1520, des Auftretens Luthers auf dem Reichstage zu Worms u. s. w. u. s. w., ist gar keine Rede. Was wir in dem Stücke über Luther erfahren, ist ein arges Zerrbild dieses gewaltigsten aller Reformatoren. So sagt Karlstatt von ihm: „Der Luther verstehet die Läufte nit. Schwarmgeister nennet er uns, böse, teuflische Rottengeister nennet er uns, das macht: Es ist ihm bequem und genehm, das Evangelium auf der Zunge zu haben, zu lehren, darüber zu disputieren, aber ihm zu geleben, ist ihm nit bequem. Und doch ist alles Reden, Plerren und Worte machen eitel Dunst. Die mardernde Schrauben abwerfen, allem Hochmut, Pracht und Reichtum entsagen, einen groben Zwillich anziehen und ihn, wo es not thut, dem Nächsten fröhlich dahingeben, das habe ich gethan, ist aber des Luthers Sache nit. Ich kenne den Luther wohl, ich habe ihn zum Doktor promovieret. Er hat mich seinen verehrten Lehrer genannt und Freund geheissen. Jetzt ist er mein grimmer Feind, aber ich achte seiner Schmachbüchlein also wenig, als hätt' ich auf einen Würfel getreten." [1])

Aber auch Karlstatt ist keineswegs der Mann nach dem Herzen Florian Geyers. Als dieser die Nachricht erhält, dass Karlstatt zu ihm ins Lager kommen wolle, da sagt er: „Das verhüte Gott. Ihr wollt ihm wohl und der Sache wohl, so machet, dass er von seinem Vorsatz absteht. Wir haben Prädikanten mehr denn zu viel in den Lägern. Die Glaubenssachen und himmlischen Dinge soll man einstweilen dahinter lassen, keine Theologie ins Kriegshandwerk mengen und sich der irdischen Dinge allein befleissen". Also auch der Karlstatt „versteht die Läufte nit", weil er sich nicht der irdischen Dinge allein befleisset. Das ist des Pudels Kern. Die Magenfrage hätten die Reformatoren auf ihre Banner schreiben sollen, dann wäre Florian Geyer mit ihnen zufrieden gewesen. Übrigens zeigt sich auch hier wieder das Bestreben der Modernen, den Bruch mit der Vergangenheit zu einem möglichst vollständigen zu machen. Sie wollen uns einreden, dass alles, was in dieser Vergangenheit nicht zu den gegenwärtigen Anschauungen passe, keine Erwähnung mehr verdiene, abgethan und begraben sei. Weil die Reformatoren nicht Sozialdemokraten des 19. Jahrhunderts waren, sind wir ein für allemal mit ihnen fertig. Noch muss mit einem Worte des Stückes gedacht werden, das schon

[1]) Eine Verunglimpfung Luthers muss auch darin erblickt werden, dass der einzige, der sich als einen Anhänger Luthers und nicht als einen Anhänger Karlstatts oder Münzers bekennt, der charakterlose Wilhelm von Grumbach ist, der es erst offen mit Geyer gehalten hat, aber dann, als die Sache der Bauern schief geht, alle Verbindung mit ihnen ableugnet, ja an Geyer zum Verräter wird. Und dieser Mann sagt: „So halte ich auch jetzt fest an Gottes Wort, wie der Luther fest hält daran".

durch seinen Titel auf das religiöse Gebiet hinweist, „Hanneles Himmelfahrt“. Wenn man Religion als gleichbedeutend mit mystischer Schwärmerei fasst, dann hat das Stück einigen religiösen Gehalt. Und man möchte diesen um so lieber anerkennen, als die schön gebauten Verse und der Wohllaut der Sprache ganz von selbst eine gewisse geweihte Stimmung zu erzeugen im stande sind. Und dennoch ist das Ganze mehr eine Blasphemie als eine Verherrlichung der Religion. Ein vierzehnjähriges Mädchen giebt als Grund, weshalb sie den Tod gesucht, an, der liebe Herr Jesu habe sie ins Wasser gerufen. Und dann wächst ihr in ihrer Phantasie die Gestalt Jesu mit der ihres Lehrers Gottwald zusammen, mit dem sie nächstens Hochzeit machen will. „Und als sie nun verlobet waren, da gingen sie zusammen in ein schneeweisses Federbett in einer dunklen Kammer“, sagt sie. Und schliesslich schaut und schmeckt sie im Fiebertraum die Freuden des Paradieses, dessen Schilderung zwar des poetischen Schwunges nicht entbehrt, aber doch so schwulstig und sinnlich ausfällt, dass dadurch die religiöse Empfindung abgestossen wird. Und nun denke man sich das Ganze als Theaterstück, in dem die religiösen Visionen des Mädchens nicht etwa nur berichtet, sondern thatsächlich vorgeführt und die Personen der Visionen, die verstorbene Mutter, der Todesengel und Christus, durch Schauspieler dargestellt werden, und dazu als Schauplatz ein verlottertes Armenhaus, dessen Bewohner eine Roheit und Verkommenheit verraten, die allein schon hinreichen, eine etwa in dem Zuschauer aufkommende geweihte Stimmung zu zerstören. —

Welche Stellung zu den in den Hauptmannschen Dramen vertretenen Ideen die deutsche Schule nach unserem Dafürhalten einzunehmen habe, ergiebt sich nach dem Bisherigen von selbst. Diese Stellung kann nicht anders als ablehnend sein. Die „neue Richtung“ will den vollständigen Bruch mit der Vergangenheit, die deutsche Schule aber zieht ihre besten Nährkräfte gerade aus der Vergangenheit. Freilich muss jeder, der diese Behauptung öffentlich wagt, darauf gefasst sein, von einer gewissen Presse als Reaktionär verschrieen zu werden. Indes wird diesen Vorwurf ruhig über sich ergehen lassen, wer einmal erkannt hat, wie billig heutigen Tages die Schlagwörter sind. Das Gute der Vergangenheit fest zu halten und auf die Nachwelt zu bringen, ist nicht Reaktion, sondern Fortschritt, und das Erbe der Väter zu verschleudern, ist nicht Aufklärung, sondern Leichtsinn. Glücklicherweise ist die Volksschule, um zunächst von dieser zu reden, noch nicht so weit, für ein Linsengericht ihre Erstgeburt dahin zu geben. Aber es wird ihr täglich schwerer, den von allen Seiten auf sie eindringenden Rufen, sie solle nun endlich den angeblich unabweisbaren Forderungen der Neuzeit gerecht werden, gebührend entgegenzutreten. Ihr ist die hohe und verantwortungsvolle Aufgabe zuteil geworden, zu erziehen, und in diesem einen Worte liegt bereits deutlich ausgesprochen, dass sie alles von sich

abzuhalten suchen muss, was nicht erziehlichen, d. h. sittlichen Wert hat. So lange sie sich dieser Aufgabe bewusst ist, wird sie gegen Anschauungen, wie sie die Hauptmannschen Dramen vertreten, Thür und Thor verriegeln. Fragen nur könnte man, ob diese Abschliessung nicht noch vollständiger zu machen sei, als bisher geschehen ist. Denn die Vermutung liegt nahe, dass noch allerlei Lücken und Ritzen vorhanden gewesen sein müssen, durch die sich doch einiges „Neue" hereingestohlen hat. Man könnte nämlich mit dem Scheine des Rechtes behaupten: Alle, die „Die Weber" so rasend beklatschten, sind doch durch die Volksschule hindurchgegangen, sie müssen da also nicht genügend gefestigt worden sein, wenn sie eine Probe auf ihre Festigkeit so ganz und gar nicht bestanden haben. Die Hauptschuld hieran trägt nicht die Volksschule, sondern vielmehr die verderblichen Einflüsse, die sich geltend machen, sobald die jungen Leute aus ihr entlassen sind. Immerhin giebt es einiges, was in vielen Volksschulen anders sein müsste, wenn sie sich mit gutem Gewissen das Zeugnis ausstellen wollen, ihrerseits nichts versäumt zu haben, was ein Eindringen der „neuen Richtung" verhindern könnte. So ist z. B. die Mode immer noch nicht ausgestorben, das grammatische, überhaupt das formale Element des deutschen Unterrichts auf Kosten des litterarisch-ästhetischen ungebührlich zu bevorzugen. Die Folge davon ist, dass vielen Schülern und Schülerinnen die deutsche Stunde, die eine Lust sein sollte, verleidet wird, dass sie gar nicht zu einem wirklichen Genusse der Schönheiten unserer deutschen Litteratur gelangen und daher so bald und so oft als möglich nach anderen Stoffen greifen, bei denen sie sich angenehmer unterhalten. Auch über die Art, wie häufig Schulfestlichkeiten verlaufen, liesse sich manches sagen und klagen. Anstatt die hier gebotene treffliche Gelegenheit, ganze Klassen durch die thätige Mitwirkung womöglich jedes einzelnen in eine ästhetische Stimmung zu versetzen, hält der Lehrer eine Ansprache, und die Schüler sperren den Mund auf. Ein anderer Punkt betrifft das ethische Gebiet. Es war oben von der Inzuchtnahme des Ichs die Rede. Wird denn in allen Schulen auf diese Grundvoraussetzung des sittlichen Charakters der gehörige Nachdruck gelegt? Wird die Selbstüberwindung und Selbstbeherrschung von dem Lehrer nicht nur in Worten gepriesen, sondern auch vorbildlich ausgeübt, und ist er stetig bestrebt, verweichlichten Eltern und dem laxen Zeitgeist zum Trotz das Schulleben so zu gestalten, dass dem Zögling tagtäglich Gelegenheit geboten wird, sich in der Selbstzucht zu üben?

Eine weit grössere Verantwortlichkeit als die Volksschulen würde die Fortbildungsschulen treffen, wenn ihnen auch nur ein annähernd gleicher Machtbereich zu Gebote stünde. Aber dieser ist ihnen zufolge der geringen Zahl der wöchentlichen und dazu oft noch höchst ungünstig liegenden Stunden, noch mehr durch die geheime und offene Feindseligkeit vieler Meister, Lehrherren und Arbeitgeber, die die dem Lehrling für die Schule zu gewährende Zeit als

Schädigung des Geschäftes betrachten, arg beschnitten. Dieser Zustand hat nun nebst manchen anderen auch die schlimme Folge gehabt, dass viele Fortbildungsschulen, um die Meister, Lehrherren und Arbeitgeber etwas versöhnlicher zu stimmen, um ihnen zu zeigen, dass die Fortbildungsschulen doch auch für das Geschäft arbeiten, die platte Nützlichkeit auf ihre Fahnen geschrieben und den erziehlichen Charakter fast ganz abgestreift haben. Und doch ist vielleicht keine Periode im menschlichen Leben für die Bildung des inneren Menschen wichtiger als die Zeit vom 14. bis 18. Jahre! Hier ist unseres Erachtens vor allem einzusetzen, wenn es gilt, den auf Umsturz des Bestehenden gerichteten Bestrebungen einen wirksamen Damm entgegenzusetzen. Auf einzelnes hier weiter einzugehen, würde zu weit führen. Nur das sei nachdrücklichst betont, dass es auch unter den gegenwärtigen Verhältnissen möglich ist, möglich sein muss, der idealen Seite des deutschen Unterrichts in den Fortbildungsschulen einigermassen dadurch gerecht zu werden, dass man besondere, vielleicht nur halbe Stunden lediglich auf Lesen und Besprechen echter Perlen unserer Litteratur verwendet, dabei auch die etwa vorhandenen Volks- und Jugendbibliotheken tüchtig dadurch ausnützend, dass man sich, natürlich nicht in pedantischer Weise, Bericht über den Inhalt gelesener Bücher erstatten lässt.

Handelt es sich bei Volks- und Fortbildungsschule mehr um Abwehrmittel gegen das ungesunde Neue, so haben die höheren Schulen diese zwar auch nötig, aber von ihnen muss man noch mehr verlangen: Sie müssen die Offensive ergreifen, den Gegner im eigenen Lager aufsuchen. Das geschieht durch die geflissentlichste Hervorkehrung von allem, was einen Gegensatz zur „neuen Richtung“ bildet. Weil diese an den Grundlagen der Ethik rüttelt, müssen diese Grundlagen um so fester gebaut; weil sie die Charakterlosigkeit verherrlicht, muss die Charakterstärke um so mehr zu Ehren gebracht werden, weil sie unsere Klassiker verachtet, ist deren Lektüre um so eifriger zu betreiben. Nur ein paar Punkte seien hervorgehoben. Zunächst der Unterricht. Schon oft ist von pädagogischer Seite die Mahnung ausgesprochen worden, die höheren Lehranstalten sollten weniger Litteraturgeschichte und mehr Litteraturkunde treiben, d. h. auf die Vorführung der ganzen Entwickelung der deutschen Litteratur als jenseits der Schulziele liegend und nur zu leicht zu Gedächtniswerk[1]), Verbalismus und blossem Nachsprechen von Ur-

[1]) Folgender köstlicher Schülerbrief wurde jüngst in einem pädagogischen Blatte veröffentlicht: „Herrn Dichter Emanuel Geibel hier. Kuhberg Nr. 15. Lübeck, 11. Februar 1882. Hochgeehrter Herr Geibel! Wir haben heute Ihr Gedicht „Frühlingshoffnung“ zu Ende gelernt. Vor acht Tagen haben fünf nachsitzen müssen, weil sie's nicht konnten, und heute haben zwei was mit dem Stocke bekommen, weil sie's noch nicht konnten. Daran haben Sie wohl nicht gedacht, als Sie das Gedicht machten? Sie sind noch einer von den kurzen Dichtern, Schiller ist am längsten, der ist aber in der ersten Klasse. Der Lehrer sagte, das Gedicht sei sehr schön;

teilen führend, von vornherein verzichten und nur die beiden klassischen Perioden vorzugsweise berücksichtigen, aber auch ein wirkliches Heimischwerden in ihnen, besonders in der zweiten, erstreben. Dann dürfte doch mit einiger Sicherheit darauf gerechnet werden können, dass sich eine ganz andere Ansicht von der Aufgabe der deutschen Dichtung in den Köpfen der jungen Leute fest setzt, als sie von Hauptmann und Genossen vertreten wird. Namentlich bietet sich unser unvergleichlicher Schiller zu diesem Zwecke dar. Denn man kann sich gar keinen grösseren Gegensatz denken, als ihn und Gerhart Hauptmann. Jede Zeile seiner kunstphilosophischen Schriften, deren Grundlagen noch bis jetzt keine ernst zu nehmende Widerlegung gefunden haben, ist eine Abweisung des Naturalismus in der Theorie und jedes seiner Dramen eine Ausführung dieser Theorie durch die That. Es schadet gar nichts, wenn in der obersten Gymnasialklasse bei Versenkung in seine Werke und sein Wirken Streiflichter fallen auf die Auswüchse unserer jetzigen dramatischen Litteratur. Nur darf dabei niemals der Anschein erweckt werden, als ob der Lehrer seine subjektive Ansicht zur Geltung bringen und den Schülern aufdrängen wollte, sondern die Streiflichter müssen sich aus dem Ganzen des Unterrichts von selbst ergeben. [1])

Aus der Beschäftigung mit Schiller folgt auch von selbst, was das deutsche Volk von seinem Theater zu fordern berechtigt ist. „Die Schaubühne als moralische Anstalt betrachtet“, warum sollten wir nicht wünschen, dass sich dieser Gedanke in unsern Primanern fest setze? Man mache sich nur den gewaltigen Einfluss klar, den das Theater ausüben kann, warum sollte man nicht darauf hinzuwirken suchen, dass dieser Einfluss sich nach der sittlichen Seite geltend mache? Zur Zeit macht er sich nur zu oft nach der entgegengesetzten geltend. Das Theater ist, wie der deutsche Reichstag, ein zweischneidiges Schwert. Beiden Einrichtungen liegt der an sich grossartige Gedanke zu Grunde, diejenigen, für die sie da sind, zu Worte kommen zu lassen, beim Theater durch Zeichen des Beifalls oder des Missfallens, beim Reichstag durch das allgemeine, ge-

---

es giebt aber so viele schöne Gedichte, und wir müssen sie alle lernen. Wir möchten Sie darum bitten, machen Sie nicht noch mehr Gedichte! Kriege giebt es auch immer mehr, und wir müssen die Schlachten lernen. Geographie ist besser, da kann man immer einmal nach der Karte sehen, aber die Gedichte und die Schlachten sind am schlimmsten. Und dann hat jeder Dichter auch noch eine Biographie mit Geburtsjahr und Todesjahr! Bei Ihnen brauchen wir noch kein Todesjahr zu lernen. Wir wünschen Ihnen ein recht langes Leben! Hochachtungsvoll und im Auftrage Karl Beckmann, Klasse II.“

[1]) Bei einer rechten Vertiefung in Schiller und Goethe ergiebt sich in der That vieles von selbst, so z. B. der ungeheure Unterschied zwischen den Werken der Sturm- und Drangperiode des vorigen Jahrhunderts und denen unserer Naturalisten, die sich gleichfalls gerne als Stürmer und Dränger bezeichnen hören. Dort Kraft und jugendfrischer Schwung, hier Nervosität und — sit venia verbo — Decadence.

heime Wahlrecht. Aber die Kehrseiten liegen offen zutage: Hier die wüste und unsittliche Agitation bei den Wahlen, dort das Kliquen- und Klaquenwesen, wie es besonders bei den Berliner Theatern herrscht, die doch den Anspruch machen, tonangebend für die „Provinztheater“ zu sein.

Dass diese beiden Kehrseiten in den letzten Jahren so schroff haben hervortreten können, das hängt im letzten Grunde mit einer sich immer weiter verbreitenden Abgötterei zusammen, die man die Abgötterei der Zahlen nennen könnte. Massenwirkungen erzielen, Majoritäten schaffen, nur das achten, was sich zählen lässt, das hängt sich wie ein Bleigewicht unserm modernen Leben an. Für das Theaterwesen hat das unter anderen schlimmen Folgen die, dass den dramatischen Dichter, wie er im Durchschnitt ist, eine unheimliche Sucht fasst, für den Augenblickserfolg zu arbeiten. Aufsehen machen, „Sensation“ erregen, die Menge einige Stunden fesseln, das gilt ihm alles. Wie sehr, wie sehr haben wir nötig, die Schillerschen Aussprüche zu beherzigen: „Verstand ist stets bei wenigen nur gewesen“, und „Wer den Besten seiner Zeit genug gethan, der hat gelebt für alle Zeiten!“ Übrigens sind in den Luther- und Gustav-Adolf-Festspielen bedeutsame Anfänge zum Besseren gemacht worden. Wo sich Gelegenheit bietet, derartige Aufführungen zu besuchen, da sollten die oberen Gymnasialklassen nebst dem Direktor und dem gesamten Lehrerkollegium sie benutzen, um auch der Öffentlichkeit gegenüber Zeugnis davon abzulegen, wie sich die Schule zum Theater zu stellen hat.

In manchen Gymnasien hat die Prima eine Art philosophischen Vorkursus, eine Einleitung in die Philosophie oder philosophische Propädeutik, wie man es auch genannt hat. Hier ist eine andere Gelegenheit geboten, abwehrend und aufbauend der „neuen Richtung“ entgegenzutreten. Denn diese philosophische Propädeutik hat auch die Grundlagen einer elementaren Ethik zu geben. Sollte die Frage, welche Ethik zu bieten sei, so schwer zu lösen sein, nachdem ein Kant und Herbart gezeigt haben, nach welcher Richtung eine wahre Ethik sich zu bewegen haben wird? Und wenn als Ergebnis des gesamten Unterrichts in der Ethik nur der einzige, aber in Fleisch und Blut der Schüler übergegangene Kantische Satz herausspränge: „Nichts in der Welt ist gut denn allein ein guter Wille“, oder der lebhafte Wunsch, das eigene Seelenleben der „inneren Freiheit“ Herbarts anzunähern, so wäre damit schon sehr viel gewonnen.

Noch ist einer unserer Meinung nach sehr wichtigen Sache zu gedenken. Alle unsere grossen Dichter finden sich zwar in Übereinstimmung mit dem Goetheschen Wort, dass der Mensch dem Menschen das Interessanteste ist. Aber das hat sie niemals gehindert, die Schönheit und Erhabenheit der Natur in vollen Tönen zu preisen und auch da, wo es sich lediglich um Darstellung menschlicher Schicksale handelt, Bilder und Gleichnisse zu gebrauchen, die auf einer scharfen und liebenden Betrachtung der Natur beruhen. Bei-

spiele anzuführen, ist unnötig. Nur im Vorübergehen sei des Anfanges des 7. Gesanges von „Hermann und Dorothea" gedacht und der Schilderung der Alpennatur in Schillers „Tell". Aber wie arm ist in dieser Beziehung ein Gerhart Hauptmann! Sieht man von der „Versunkenen Glocke" ab, wo allerdings Spuren echter Naturstimmung vorhanden sind, die aber durch den hässlichen Waldschrat arg gestört werden, so begegnet man in den Hauptmannschen Dramen kaum einem Ausspruche, der auf ein tieferes Interesse des Dichters an der Natur schliessen liesse. Oder soll uns etwa Johannes Vockerat, der Darwin und Häckel studiert hat, zu diesem Schlusse berechtigen? Mehr Berechtigung dürfte der umgekehrte Schluss haben: Weil der Dichter bei Häckel und Darwin genippt hat, ist ihm die naive und damit die dichterische Naturbetrachtung verloren gegangen. Die Brutalität des Kampfes ums Dasein ist der Tod der Dichtung. Um so mehr sollte die Schule wieder einer Auffassung der Natur die Wege bereiten, bei der es möglich ist, sich an einer Blume zu erfreuen ohne Hintergedanken, von der Treue eines Hundes gerührt zu werden, ohne sie auf die nackteste Selbstsucht zurückzuführen, und eine Landschaft schön oder erhaben zu finden, ohne sich von dem wilden Spiel der Naturkräfte irgendwie im Genusse stören zu lassen.

Man kann alles, was man von dem Gymnasium als der Anstalt, aus der die künftigen Leiter unseres Volkes hervorgehen sollen, wünschen muss, zusammenfassen in dem einen Wunsche, es möge nicht das Unterrichtliche, sondern das Erziehliche immer und überall in den Vordergrund treten. In den Kapiteln von dem Ziele oder den Zielen der Erziehung haben unsere grossen Pädagogen das Idealbild gezeichnet, zu dem die Unmündigen emporgehoben werden sollen. Wohl dem Erzieher, wenn er aus Vergangenheit und Gegenwart recht viele Persönlichkeiten dem Zögling vorführen kann, die dem Idealbild möglichst nahe kommen! Aber nicht minder wertvoll sind für ihn die Zerrbilder des Ideals wegen ihrer Wirkung durch den Gegensatz. Und in dieser Beziehung muss man Gerhart Hauptmann dankbar sein, dass er eine Gestalt wie Johannes Vockerat geschaffen hat. Nimmt man von allen Zügen, die er ihm beigelegt hat, das Gegenteil, so entsteht eine Gestalt, die sich dem Ideale nähert. Johannes Vockerat hat keinen Beruf, erlaubt sich aber, monatlich tausend Mark zu verbrauchen, leidet an Grössenwahn, überschüttet sein Weib mit Vorwürfen, weil dieses auf seine Schrullen nicht einzugehen vermag, vernachlässigt seine Familie, klagt seine Eltern an, verwünscht seine Lehrer, erklärt alle zufriedenen Leute für Drohnen, knüpft als verheirateter Mann ein Verhältnis mit einer jungen Studentin an und stürzt sich, als die Sache schief geht, ins Wasser. Das Gegenstück wäre ein Mann, der, einerlei ob mit Glücksgütern gesegnet oder nicht, es als seine sittliche Pflicht erkannt hat, in einem bestimmten Berufe durch seiner Hände oder seines Geistes Arbeit

der menschlichen Gesellschaft irgendwie zu dienen, der sein Genügen in dieser Berufsthätigkeit findet, der seiner Familie lebt und, wenn ihm ein Weib beschert worden ist, wie dem Johannes Vockerat, dafür täglich ein Dankgebet zum Himmel schickt, der seinen Eltern eine Ehrfurcht im Herzen wahrt, die erst mit seinem Tode erlischt, der seine Lehrer achtet, der die Zufriedenheit für das höchste Gut ansieht und der, wenn ihm etwas nicht nach Wunsch geht, den Kampf mit den Widerwärtigkeiten des Lebens mutig aufnimmt. Kann man von einem solchen Manne auch noch nicht sagen, dass er das Idealbild des Menschen nach jeder Richtung verkörpere, so hat er doch sicher einige wesentliche Seiten davon, und wenn man genauer zusieht, sind es gerade solche, die in unserer Zeit nötiger sind als je. Warum nötiger? Weil wir alle, Gott sei's geklagt, mehr oder weniger an dem Grundübel der Zeit, der Nervosität, leiden, die auch das Grundübel des Johannes Vockerat ist. Sind wir erst wieder weniger nervös geworden, dann werden wir auch wieder mehr das zu schätzen wissen, was Leuten wie Johannes Vockerat fehlt. Die Bekämpfung dieses Übels ist zwar in erster Linie Sache des Hauses, aber auch die Schule kann viel thun. Da die Nervosität ein krankhafter Zustand ist, bei dem Körper und Geist gleichmässig in Mitleidenschaft gezogen sind, so wird sich auch ihre Bekämpfung auf die Gesunderhaltung oder Gesundmachung von Körper und Geist gleichmässig zu richten haben. Den alten und bewährten Rezepten, wie Schulwanderungen zu Fuss, wobei eine Einkehr in Gasthäusern nur auf das allernotwendigste Bedürfnis beschränkt wird, Turnspielen und Baden im Freien, sollte jedes Gymnasium eine besondere Aufmerksamkeit zuwenden, und im Gegensatze zu der Unruhe und Hast, die auf dem Markte des Lebens herrschen, müsste das Gymnasium die Stätte sein, in der zwar dem jugendlichen Geiste keine Anstrengung, die er leisten kann, erspart wird, wo aber doch eine heilige Stille wohnt, die es ermöglicht, die schönste Frucht der Beschäftigung mit den Alten zur Reife zu bringen, die heitere Ruhe des Geistes.

IV.

Die Herbartische Pädagogik in der Litteratur.

Erste Ergänzung der Herbart-Bibliographie.

Von Adolf Rude in Nakel a. d. Netze (Posen).

(Fortsetzung und Schluss).

Katechismus.

v. Rohden, Über einige prinzipielle Vorfragen zum Katechismusunterricht (Evangelisches Schulblatt, 1896, Heft 1). — Just, Der abschliessende Katechismusunterricht. Heft 1 und 2. Altenburg,

Pierer, 1896 und 1897. — Dörpfeld, Bibel und Katechismus (Evangelisches Schulblatt, 1895, S. 17). — v. Rohden, Ist der Katechismus als Lehrbuch zu betrachten? (Ebenda, 1897, S. 207). — Hollkamm, Katechismusunterricht und Formalstufen (Ebenda, 1897, S. 330). — Eckert, Die Formalstufen im Katechismusunterricht (Ebenda, 1898, S. 269, 331). — Kempff, Zum Katechismusunterricht (Die Schulpflege, 1898, Nr. 18—20). — Bruck, Der Katechismusunterricht in der Oberklasse der Volks- und Mittelschule. Nach den formalen Stufen für Seminaristen und Lehrer behandelt. 175 S. 2. Auflage. Langensalza, Gresslers Schulbuchhandlung. — Graeter, Über die christocentrische Behandlung des Katechismus (Zeitschrift für den evangelischen Religionsunterricht, 1895, Juli und 1896, Nr. 2).

Kirchenlied.

Horn über Schumacher: Lehrbeispiele zur Behandlung des Kirchenliedes: Aus tiefer Not (Evangelisches Schulblatt, 1885, S. 465). — Achenbach, Präparation: Aus tiefer Not (Pädagogisches Monatsblatt, 1899, Heft 1). — Köhler, Präparation: Aus tiefer Not (Praxis der Volksschule, 1898, Nr. 16). — Köhler, Präparation: Wach auf, mein Herz (Ebenda, 1897, Nr. 24). — Köhler, Präparation: In allen meinen Thaten (Ebenda, 1898, Nr. 14). — Köhler, Präparation: O heil'ger Geist, kehr bei uns ein! (Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, 1898, S. 156). — Wolf, Versuch, die Behandlung eines Kirchenliedes an einen biblischen Geschichtsstoff anzuschliessen (Schulnachrichten für Bautzen etc., 1896, Nr. 10—11).

Andacht.

Hollkamm, Vom reichen Mann und armen Lazarus. Eine Perikopenstunde als Erbauungsstunde (Praxis der Erziehungsschule, 1897, 3. Heft). — Winzer, Das Kindergebet (Ebenda, 1898, 5. Heft). — Schleichert, Die Wochenandacht (Pädagogisches Monatsblatt, 1899, Heft 4).

Jüdische Religion.

Goldschmidt, Das Gebet-„Übersetzen“ als Gebet-„Unterricht“. Ein Leitfaden für Schule und Haus nach den Grundsätzen der Herbart-Zillerschen Interesse-Bildung. 1. Heft. Frankfurt a. M., 1897, in Kommission bei J. Kauffmann. (In hebräischer und deutscher Sprache).

Geschichte.

Ufer, Die erziehliche Bedeutung des Unterrichts im allgemeinen und des Geschichtsunterrichts im besonderen. Ein erweiterter Konferenz-Vortrag. (Für die Schule aus der Schule. Belehrende pädagogische Abhandlungen und Aufsätze, Nr. 54). Neuwied, Louis Heuser. — Lämmerhirt, Ein Versuch geschichtlicher Darstellung in der Weise Herodots als praktischer Beitrag zur Heimatsgeschichte (Rein, Aus dem pädagogischen Universitäts-Seminar zu Jena, 7. Heft, 1897). —

Hollenberg, Allerlei über Dörpfelds Gesellschaftskunde (Evangelisches Schulblatt, 1892, S. 185). — Bericht über Foltz: Über Dörpfelds Gesellschaftskunde (Ebenda, 1891, S. 69). — Lomberg, Die Aufgabe des Geschichtsunterrichts (Ebenda, 1897, S. 506). — Flügel, Idealismus und Materialismus der Geschichte (Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik, 1897, 3. Heft ff.). — Krönlein, Zur Methode des Geschichtsunterrichts (Badische Schulzeitung, 1898, Nr. 6—9). — Das System im Geschichtsunterricht (Allgemeine deutsche Lehrerzeitung, 1898, Nr. 49, 50). — Bär, Die Staats- und Gesellschaftskunde als Teile des Geschichtsunterrichts (Pädagogische Blätter für Lehrerbildung, 1898, Heft 7 u. 8. Auch separat erschienen bei Thienemann in Gotha 1898, 64 S.). — Die Methodik des heimatlichen Geschichtsunterrichts (Deutsche Schulpraxis, 1898, 46 u. 47). — Die Durcharbeitung im Geschichtsunterricht (Ebenda, 1898, 38—40). — Wilke, Die Verbindung der Kulturgeschichte mit der politischen Geschichte (Deutsche Schule, 1897, S. 157). — Free, Quellen im Geschichtsunterrichte (Rheinische Blätter für Erziehung und Unterricht, 1897, Nr. 1 u. 2). — G. Wiget, Beiträge zum Geschichtsunterricht (Schweizerische pädagogische Zeitschrift, 1898, Nr. 5). — Bedeutung der Quellen für den Geschichtsunterricht. Abdruck des Vorwortes zu Rudes Quellenlesebuch für den Geschichtsunterricht in Volks- und Mittelschulen. Langensalza, H. Beyer u. S. (Die Schulpflege, 1897, Nr. 1). — Sturm, Präparation: Konrad I. und Heinrich I. (Aus der Schule für die Schule, IX. Jahrgang, 1897, 8. Heft). — Honke, Eine Präparation über die soziale Gesetzgebung im Deutschen Reiche (Ebenda, X. Jahrgang, 1898, 3. Heft). — Schubert, Präparation: Die französische Revolution (Praxis der Erziehungsschule, 1897, 5. Heft). — Kiessler, Kaiser Albrecht I. von Österreich und Johann von Schwaben (Ebenda, 1898, 1. Heft). — Th. Franke, Das System im Geschichtsunterricht (Allgemeine deutsche Lehrerzeitung, 1898, Nr. 49 u. 50). — Schneider, Eine Präparation aus der griechischen Mythologie (Praxis der Erziehungsschule, 1899, 5. Heft). — Schilling, Die Pflege des geschichtlichen Interesses (Pädagogische Studien, 1898, 5. Heft). — Fritzsche, Präparation: Die deutschen Einheitsbestrebungen (Pädagogisches Monatsblatt, 1898, 4. Heft). — Fritzsche, Präparationen zur Geschichte des grossen Kurfürsten (Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, 1897, S. 88, 96, 112, 119, 127, 135, 144). — Fritzsche, Die Verwertung der Bürgerkunde im Geschichtsunterrichte der Volksschule (Ebenda, 1898, S. 12, 17, 25, 33). — Honke, Geschichte und Ethik in ihrem Verhältnis zueinander (Ebenda, 1899, S. 209, 217, 225 u. 233). — Fritzsche, Präparation: Friedensarbeit im neuen deutschen Reiche (Der Deutsche Schulmann, 1898, Nr. 2—4). — Gerlach, Präparation: Die deutsche Hansa (Aus der Schule für die Schule, 1899, 6. Heft). — Zillig, Der Geschichtsunterricht in der Erziehungsschule (Lehrerzeitung für Thüringen und Mitteldeutschland, 1896, Nr. 38—41). — Glück, Präparation: Bonifatius (Der Schulfreund, 1899). — Honke, Einige Stellen aus Klopstocks Messias zur Verwertung im

Geschichtsunterricht (Pädagogisches Monatsblatt, 1899, Heft 10). — Franzmann, Beiträge zum Geschichtsunterricht (Einladungsschrift zur 25. Hauptversammlung des Vereins für Herbartische Pädagogik in Rheinland und Westfalen). — Bengel, Quellenbenutzung beim Geschichtsunterrichte. Ein geschichtlicher Abriss 96 S. (Pädagogische Zeit- und Streitfragen, 53. Heft. Wiesbaden, Behrend, 1898).

Sage.

Jetter, Schwäbische Sagen im Lehrplan der Erziehungsschule (29. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, 1897, S. 229). — Jetter, Nachtrag zu den Thüringischen und Schwäbischen Sagen (31. Jahrbuch, 1899, S. 130). — Grosskopf, Sagenbildung im Geschichtsunterricht (Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, 1898, S. 305, 313). — Schwäbische Sagen im Schulunterricht (Der Schulfreund, 1898). — Präparation: Der Überfall im Wildbad (Ebenda, 1898).

b) Kunstunterricht.

Lehmhaus, Über Kunstbetrachtungen und Kunstgenuss in der Volksschule (Einladungsschrift zur 30. Hauptversammlung des Vereins für Herbartische Pädagogik in Rheinland und Westfalen). — Wolfram, Herbarts Ansichten über Musik (Pädagogische Blätter für Lehrerbildung, Band 11, S. 449).

Zeichnen.

Halfter, Achtzehn Normalfiguren als Grundlage für den Schönzeichenunterricht in der Oberklasse der Volksschule. Mit einem die ganze Schulzeit umfassenden Plane des Zeichenunterrichts und einem speziell ausgeführten Lehrgange für die Oberklasse einer dreiklassigen Volksschule. Nach Herbartischen Grundsätzen bearbeitet. M.-Gladbach, Boltze, 1881. — Lukens, Einige Bemerkungen über „malendes Zeichnen“ im frühen Kindesalter (Rein, Aus dem pädagogischen Universitäts-Seminar zu Jena, 7. Heft, 1897). — Honke, Menards Zeichenwerk (Evangelisches Schulblatt, 1883, S. 344 u. 420; 1888, S. 350). — Honke, Zeichnen auf der Unterstufe (Ebenda, 1887, S. 401). — Schneider, Der Zeichenunterricht in der Volksschule (Ebenda, 1897, S. 188). — Lange, Der erste Zeichenunterricht (Pädagogische Blätter für Lehrerbildung, 1897, Nr. 4). — Schreyer, Über das Zeichnen in der Volksschule (Österreichischer Schulbote, 1896, Nr. 1). — Zeissig, Der Zeichenunterricht und das Fachlehrersystem (Deutsche Schulpraxis, 1896, Nr. 46).

Gesang.

Lehmensick, Lauttafeln. 11 Stück. Jena, Selbstverlag, 1899. — Wigge, Ein Wort für unser Volkslied (Neue pädagogische Zeitung, 1894, Nr. 51).

c) Sprachunterricht.

Deutsche Sprache.

Lambeck, Die psychologisch-pädagogischen Grundsätze, auf welchen Dörpfelds sprachunterrichtliche Reformvorschläge ruhen (Evangelisches

Schulblatt, 1895, S. 325). — Niger, Über den Deutschunterricht (Ebenda, 1897, S. 478). — Prüll, Entwicklung eines Aufsatzes und der sich anschliessenden Spracharbeiten und Diktate (Praxis der Erziehungsschule, 1897, 1. Heft). — Prüll, Ein Konzentrationsdurchschnitt mit besonderer Berücksichtigung der sprachlichen Arbeiten (Ebenda, 1897, 2. Heft). — Deutsch im Anschluss an das Märchen: Wolf und Fuchs (Der Schulfreund, 1898). — Wigge, Der Sprachunterricht nach dem Prinzip der Selbstthätigkeit. Preisarbeit des Diakonie-Vereins. Heft 10 der Pädagogischen Bausteine. Dessau, Anhaltische Verlagsanstalt (Oesterwitz & Voigtländer). — Köhler, Die Konzentration im Deutschunterrichte (Deutsche Schulpraxis, 1898, Nr. 33—35). — Eismann, Die centrale Stellung des Lesestückes im deutsch-sprachlichen Unterrichte (Pädagogisches Monatsblatt, 1899, 3. Heft). — Prüll, Der Deutschunterricht im Anschluss an die behandelten Sachgebiete, bezw. an das Lesebuch (Ebenda, 1899, 3. Heft). — Stephan, Die Anschauungsstufe im Deutschunterrichte (Ebenda, 1899, Heft 9). — Paul Staude, Beiträge zum Sprachunterricht auf der Unterstufe: 1. Ist der Sprachunterricht der Unterstufe vollständig und einheitlich? (Der Deutsche Schulmann, 1899, Nr. 11). 2. Trifft den Sprachunterricht der Unterstufe mit Recht der Vorwurf der Absonderung? (Ebenda, 1899, Nr. 12). 3. Wird auch ferner die Normalwortmethode von uns angewandt werden, oder drängt uns die Methode der Gegenwart von ihr fort? (Ebenda, 1899, Nr. 13). — Wigge, Die Muttersprache — eine Disziplin? (Neue Pädagogische Zeitung, 1896, Nr. 18 u. 19). — Hemprich, Warum muss in unseren Schulen auf die Übungen zur Fertigkeit im Sprechen der möglichst grösste Wert gelegt werden? (Pädagogische Warte, 1895).

Lektüre, Fibel, Anschauung, Litteraturgeschichte.

Wannl, Zur Reform des Volksschullesebuches. Geschichtliche Beiträge (Rein, Aus dem pädagogischen Universitäts-Seminar zu Jena, 1897, 7. Heft). — Dörpfeld, Bemerkungen über den ersten Leseunterricht und seine Lehrmittel (Evangelisches Schulblatt, 1869, S. 38). — Dörpfeld, Beschaffenheit der Lesebuchstücke (Ebenda, 1872, S. 90). — H., Bericht über eine Präparation von Hindrichs: „Hoffnung“ von Geibel, nebst Bemerkungen von Dörpfeld (Ebenda, 1883, S. 144). — Achenbach, Präparation: „Die Rache“ von Uhland. In darstellender Form (Ebenda, 1896, S. 393). — Foltz, Die formalen Stufen in ihrer Anwendung auf poetische Lesestücke. Präparation: „Der blinde König“ von Uhland, nebst Bemerkungen (Ebenda, 1895, S. 405). — Lomberg, Präparation: Der gute Kamerad. Oberstufe (Ebenda, 1895, S. 252). — Lomberg, Ein neues Lesebuch für die evangelischen Volksschulen des Niederrheins (Ebenda, 1897, S. 449). — Lomberg, Präparation: Die Kreuzschau (Ebenda, 1897, S. 512). — Möhn, Präparation: Das Erkennen (Ebenda, 1897, S. 472). — Rabanus, Präparation: Thut wohl denen, die euch hassen! (Ebenda, 1899, S. 40). — Gieseler,

Präparation: „Trost“ von Fr. de la Motte Fouqué (Ebenda, 1899, S. 281). — Leite, Präparation: Predigt der Garben (Ebenda, 1899, S. 374). — Hollkamm, Präparationen für den Schreibleseunterricht im 1. und 2. Schuljahre. Altenburg, Pierer, 1898. — Foltz, Anleitung zur Behandlung deutscher Gedichte auf der Oberstufe der Volksschule und in den Mittelklassen höherer Lehranstalten I. Teil: Elemente der Poetik und Theorie des Lehrverfahrens. II. Teil: Präparationen: Dresden, Bleyl & Kaemmerer, 1898. — Lehmensick, Lauttafeln (Vokale, Mitlaute, Doppelvokale). 11 Stück. Jena, Selbstverlag, 1899. — Hieby, Präparation: „Der Apfel“ von Krummacher (Aus der Schule für die Schule, IX. Jahrgang, 1897, 4. Heft). — Gieseler, Präparationen: Zwei Prosastücke über das Verhalten der Kinder gegen die Vöglein im kalten Winter. 1. „Die kleine Wohlthäterin“ von Krummacher. 2. Das erstarrte Vöglein (Ebenda, 8. Heft). — Röcke, Präparation: Das Bächlein (Ebenda, X. Jahrgang, 1898, 2. Heft). — Honke, Präparation: Du forderst viel, o Vaterland! von Friedrich Hofmann (Ebenda, 1899, 2. u. 3. Heft). — Röcke, Präparation: „Kinderlied von den grünen Sommervögeln“ von Rückert (Ebenda, XI. Jahrgang, 1899, 7. Heft). — Köster, Präparation: „Das Glück von Edenhall“ von Uhland (Ebenda, 7. Heft). — Hollkamm, Die erste Haupteinheit des Schreiblesens (Praxis der Erziehungsschule, 1897, 1. Heft). — Stolze, Präparation: „Die alte Waschfrau“ von Chamisso (Ebenda, 1898, 6. Heft). — Foltz, Präparation: „Das Erkennen“ von Vogel (Evangelische Volksschule, XII, 6). — Lithaus, Präparation: Das Kind des Steuermanns (Praxis der Volksschule, 1897, Heft 11). — Hollkamm, Die Streitfragen des Schreibleseunterrichts vom Standpunkte der Herbartschen Psychologie aus beurteilt (Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, 1897, S. 213, 221, 229). — Bauer, Präparation: „Sonnenschein und Regen“ von Chr. v. Schmid (Ebenda, 1897, S. 272). — Bauer, Präparation: „Das Abendgebet“ von Chr. v. Schmid (Ebenda, 1897, S. 280). — Bauer, Präparation: „Mein Plätzchen“ von Enslin (Ebenda, 1897, S. 288). — Kirst, Präparation: Sperling und Pferd (Ebenda, 1898, S. 235). — Kirst, Präparation: Knabe und Vogelnest, (Ebenda, 1898, S. 253). — Kirst, Präparation: Wandersmann und Lerche (Ebenda, 1898, S. 261). — Kirst, Präparation: Hündchen und Böckchen (Ebenda, 1898, S. 268). — Kirst, Präparation: Die Störche (Ebenda, 1898, S. 171). — Kirst, Präparation: Der Bär (Ebenda, 1899, S. 92). — Kirst, Präparation: Fuchs und Ente (Ebenda, 1899, S. 100). — Kirst, Präparation: Die Hähne (Ebenda, 1899, S. 140). — Kirst, Präparation: Kätzchen (Ebenda, 1899, S. 149). — Kirst, Präparation: Fischlein (Ebenda, 1899, S. 156). — H. Voigt, Probelektion: Der Schenk von Limburg (Ebenda, 1899, S. 44). — Bauer, Präparation: „Das Lied der Vögel“ von Hoffmann v. Fallersleben (Ebenda, 1899, S. 180). — Foltz, Präparationen zur Behandlung deutscher Gedichte: 1. Knabe und Vogelnest (Der deutsche Schulmann, 1899, Nr. 2). 2. Vom Büblein

auf dem Eise (Ebenda, 1899, Nr. 4). 3. „Waldlied" von Hofmann (Ebenda, 1899, Nr. 9). 4. Siegfrieds Schwert (Ebenda, 1899, Nr. 15). — Achenbach, Präparationen zur Behandlung deutscher Gedichte in darstellender Unterrichtsweise. II. Teil: Oberstufe. 2. Auflage. Köthen, Schulze, 1899. — Achenbach, Präparation: Der Lotse (Aus der Schule für die Schule, 2. Jahrgang, S. 186 f.). — Achenbach, Präparation: Andreas Hofer (Evangelische Volksschule, 1898). — Achenbach, Wie dient das Lesebuch den verschiedenen Unterrichtsfächern? (Deutsche Lehrerzeitung, 1897, Nr. 186 u. 187). — Reukauf, Unsere klassischen Dramen und Epen in der Volksschule (Schulblatt für Thüringen und Franken, 1896, Nr. 2—4). — Fuchs, Grundsätze und Lehrplan für den Anschauungsunterricht. Nach Forderungen der Herbart-Zillerschen Richtung aufgestellt (Neue Pädagogische Zeitung, 1896, Nr. 19). — Präparation: Wenn ich ein Vöglein wär' (Der Schulfreund, 1897). — Lomberg, Die Behandlung Uhlandscher Gedichte (Einladungsschrift zur 23. Hauptversammlung des Herbartvereins für Rheinland und Westfalen). — Leite, Die Bedeutung guter bildlicher Darstellung in Schulbüchern und die Verwertung der Lesebuchbilder (Ebenda, 24. Hauptversammlung).

Grammatik.

Seyfert, Präparation: Die Ellipse (Deutsche Schulpraxis, 1895, Nr. 13). — Fr. Linde, Zur Reform des Sprachunterrichts (Evangelisches Schulblatt, 1897, S. 6, 69). — Schneider, Zillers Ansicht über die Behandlung des grammatischen Stoffes (Praxis der Erziehungsschule, 1898, 4. Heft). — Laier, Zur Frage des Grammatikunterrichts in der Volkschule (Bayerische Lehrerzeitung, 1898, Nr. 10—13). — Schullerus, Zur Methodik des deutschen Grammatikunterrichts (Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, 1897, S. 181, 189). — Linde, Die Onomatik, ein notwendiger Zweig des Sprachunterrichts (Einladungsschrift zur 28. Hauptversammlung des Vereins für Herbartische Pädagogik in Rheinland und Westfalen). — K. Foltz, Sprachübungen in der Volksschule (Ebenda, 18. Hauptversammlung). — Tilger, Zur Methodik des deutschen Sprachunterrichts (Ebenda, 30. Hauptversammlung).

Deutsch schriftlich.

Meis, Aufsatz-Präparation (Evangelisches Schulblatt, 1897, S. 218). — Leite, Der Rechtschreibeunterricht in der Volksschule (Ebenda, 1899, S. 215). — Paul Staude, Über Belehrungen im Anschlusse an den deutschen Aufsatz (Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, 1897, S. 4, 16, 23, 32, 41). — Beiträge zum Aufsatzunterricht (Der Schulfreund, 1898).

Fremde Sprachen.

Schilling, Lehrerbildung und fremdsprachlicher Unterricht (Pädagogische Studien, 1899, 6. Heft). — v. Sallwürk, Fünf Kapitel vom

Erlernen fremder Sprachen. IV u. 87 S. Berlin, R. Gaertners Verlag (H. Heyfelder), 1898. — Faust, Über geschichtliche Lektüre in den neueren Sprachen (Fries & Menge, Lehrproben und Lehrgänge, 1896, Heft 48, S. 62).

Latein.

Bolis, Die formalen Stufen Zillers in ihrer Anwendung bei der Lektüre des Cornelius Nepos. 29 S. Eger, Selbstverlag, 1897. — Bolis, Die formalen Stufen in der altklassischen Lektüre des österreichischen Gymnasiums (31. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, 1899, S. 149). — Altenburg, Zwei Studien zur Schulauslegung der vierten Dekade des Livius, Buch 31 (Fries & Menge, Lehrproben und Lehrgänge, 1896, Heft 49, S. 60; Heft 50, S. 1).

d) Geographie und Naturwissenschaften.

Geographie.

Leite, Über Schulatlanten (Evangelisches Schulblatt, 1898, S. 402). — Kipping, Das System im geographischen Unterricht. Heft 3 der Pädagogischen Bausteine. Dessau, Oesterwitz & Voigtländer, 1898. — Prüll, Deutschland in natürlichen Landesgebieten. Leipzig, Wunderlich. — Prüll, Europa in natürlichen Landschaftsgebieten. S. 144. Leipzig, Wunderlich 1898. — Fritzsche, Das erste Kapitel aus dem geographischen Unterricht (Praxis der Erziehungsschule, 1897, 3. Heft). — Paul Staude, Das fränkische Stufenland (Pädagogisches Monatsblatt, 1898, Heft 3). — Prüll, Die natürlichen Landschaftsgebiete im geographischen Unterricht (Pädagogisches Monatsblatt, 1898, Heft 3). — Wulle, Wie der geographische Unterricht sich zu gestalten hat, damit er erziehend wirke (Zeitschrift für Schulgeographie, 1898, Heft 9 u. 10). — Fritzsche, Präparation: Die Alpen, der südliche Grenzwall Deutschlands (Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, 1899, S. 4, 12, 19, 28 u. 36). — Fritzsche, Präparation: Das deutsche Alpenvorland (Ebenda, 1899, S. 276, 284, 292 u. 300). — Fritzsche, Präparation: Das westelbische Tiefland (Ebenda, 1899, S. 324, 332, 340 f.). — Fritzsche, Der geographische Stoff für das letzte Schuljahr. Methodische Skizzen (Praxis der Volksschule, 1896, 5. Heft f.). — Zeissig, Der Unterricht in der Geographie (Pädagogische Warte, 1899).

Heimatkunde.

Dörpfeld, Heimatkunde. Vorschläge und Ratschläge aus der Schularbeit (Gesammelte Schriften, V. Band). — Fritzsche, Präparationen zur Landeskunde von Thüringen. Ein methodisches Handbuch für den Unterricht in der geographischen Heimatkunde des 3. und 4. Schuljahres. Altenburg, Bonde, 1897. — Fritzsche, Landeskunde von Thüringen. 36 S. u. 1 Karte. Altenburg, Bonde, 1898. —

Seyfert, Zum Unterricht in der Heimatkunde (Deutsche Schulpraxis, 1898, 45, 47, 48). — Günther und Schneider, Beiträge zur Methodik des Unterrichts in der Heimatkunde. 116 S. Heft 6 der Pädagogischen Bausteine. Dessau, Oesterwitz & Voigtländer. — Prüll, Die Heimatkunde (Österreichischer Schulbote, 1897, Nr. 7). — Freytag, Zusammenfassungen und Darbietungen aus der kulturgeschichtlichen Heimatkunde (Praxis der Erziehungsschule, 1899, 5. Heft). — Schleichert, Die Stellung der Heimatkunde im Lehrplan (Evangelisches Schulblatt, 1891). — Seyfert, Vom Schnee und Eis. Unterredung aus der Heimatkunde (Deutsche Schulpraxis 1896, Nr. 6). — Zeissig, Wie haben sich Analyse und Synthese im heimatkundlichen Unterrichte zu gestalten? (Deutsche Schulpraxis, 1892, Nr. 33). — Schulgänge und Heimatkunde (Der Schulfreund, 1897).

Naturwissenschaft.

Dörpfeld, Thesen und Bemerkungen über den naturkundlichen Unterricht (Evangelisches Schulblatt, 1872, S. 3). — Dörpfeld, Die Hauptfehler des naturkundlichen Unterrichts (Ebenda, 1872, S. 73). — Dörpfeld, Repetitorium für den Realunterricht. — Dörpfeld, Verbindung der Naturkunde mit der Kunde vom Menschenleben und dem Religionsunterricht (Ebenda, 1875, S. 75). — Dörpfeld, Zwei dringliche Reformen im Real- und Sprachunterricht (Ebenda, S. 289). — Partheil und Probst, Zur Konzentration der naturkundlichen Lehrfächer. Dessau, Anhaltische Verlagsanstalt, 1897. — Probst, Lehrplanskizzen zur Naturkunde nach Lebensgemeinschaften. Dessau, Anhaltische Verlagsanstalt, 1899. – Seyfert, Chemie und Mineralogie in der Volksschule (Deutsche Schulpraxis, 1898, Nr. 5). — Bödeker, Die Konzentration und das Prinzip der Kulturarbeit im naturkundlichen Unterrichte (Hannoversche Schulzeitung, 1896, Nr. 46—48, 50 und 51).

Naturgeschichte.

Turic, Die Stellung des Menschen im naturkundlichen Unterrichte (Rein, Aus dem pädagogischen Universitätsseminar zu Jena, 7. Heft, 1897). — Martin, Für die Lebensgemeinschaften — wider die Konzentration. Eine kritische Studie. Antwort auf die Broschüre des Herrn Rektor Laas-Gera: „Welches ist das Ziel des naturwissenschaftlichen Unterrichts etc.? (Pädagogisches Monatsblatt, 1898, Heft 4. Ferner: Heft 1 der Pädagogischen Bausteine. Dessau, Oesterwitz & Voigtländer. — Hemprich, Die Herstellung des Zuckers aus der Zuckerrübe (Praxis der Erziehungsschule, 1897, 2. Heft). — Linde, Das sympathetische Interesse im naturgeschichtlichen Unterricht (Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, 1896, Nr. 38 bis 41). — Wilk, Bemerkungen zu Lindes Abhandlung (Ebenda, 1896, Nr. 42 u. 43). — Pastohr, Die Naturkunde des fünften Schuljahres (Praxis der Erziehungsschule, 1897, 6. Heft und 1898, 1. Heft). —

Hollkamm, Präparation: Die Ziege (Ebenda, 1898, 2. Heft). — Pastohr, Die Naturkunde des sechsten Schuljahres (Ebenda, 1898, 5. u. 6. Heft; 1899, 1. Heft). — Schmidt, Die denkende Behandlung der Naturgeschichte in der Volksschule (Pädagogische Studien, 1899, 5. Heft). — Schröter, Präparation: Die Leinpflanze oder der Flachs (Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, 1897, S. 383, 391, 399). — Fröhlich, Präparation: Das Renntier (Der deutsche Schulmann, 1898, Nr. 6). — Seyfert, Anweisung zu planmässiger Naturbeobachtung. 2. Auflage. Beobachtungsaufgaben. Beobachtungshefte für die Oberstufe und die Unterstufe. Leipzig, Wunderlich. — Schleichert, Experiment und Beobachtung im botanischen Unterricht. Langensalza, Beyer & S., 1895. — Schleichert, Pflanzenphysiologische Experimente im Winter. Berlin, Dümmler, 1899. — Schleichert, Welche Pflanzen sind im Schulgarten zur Anstellung physiologischer Beobachtungen und einfacher mikroskopischer Untersuchungen zu kultivieren? (Pädagogische Warte, 1891 und 1892). — Schleichert, Pflanzenphysiologische Schulversuche (Ebenda, 1891 und 1892). — Schleichert, Über pflanzenbiologische Schulsammlungen (Ebenda, 1891 und 1892). — Schleichert, Einrichtungen zur Beobachtung von Tieren (Ebenda, 1891 und 1892). — Der naturgeschichtliche Unterricht in Beziehung zu den anderen Unterrichtsfächern (Die deutsche Volksschule, 1896, Nr. 4). — Conrad, Naturwissenschaft und Schulnaturgeschichte (Bündner Seminarblätter, 1896, Nr. 1, 2 u. 7). — Hemprich, Präparation: Die kleinen Proletarier am Futterplatz (Evangelisches Schulblatt, 1891, Nr. 11). — Hemprich, Präparation: Die Spiritusbereitung (Praxis der Erziehungsschule, 1894). — Präparation: Der Regenwurm (Der Schulfreund, 1898). — Pfundt, Welche Forderungen der neueren Naturgeschichtsmethodik vermag die Volksschule auch unter ihren beschränkten Verhältnissen zu erfüllen? (Einladungsschrift zur 26. Hauptversammlung des Herbartvereins in Rheinland und Westfalen).

Physik.

Rabanus, Präparation: Der Schwerpunkt und die Standfestigkeit (Evangelisches Schulblatt, 1898, S. 13). — Conrad, Präparationen für den Physik-Unterricht. II. Teil. Optik. Wärme. Magnetismus und Elektrizität. 185 S. und 8 Fig.-Tafeln. Dresden, Bleyl & Kaemmerer. — Löwe, Präparation: Die Lehre vom spezifischen Gewicht (Praxis der Erziehungsschule, 1898, 2. u. 3. Heft). — Kohlstock, Präparation: Die Saugdruckpumpe (Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, 1898, S. 396, 404). — Das Barometer (Der Schulfreund, 1897).

e) Mathematische Fächer.

Dörpfeld, Die Bildungskraft der Mathematik (Evangelisches Schulblatt, 1866, S. 156). — Zeissig, Wie die Fabel von der mathe-

matischen Begabung entstanden ist (Die deutsche Volksschule, 1897, Nr. 25).

Rechnen (Arithmetik, Algebra).

Zeissig, Algebraische Aufgaben für die Volksschule. Leipzig, Wunderlich. 2. Aufl., 1899. — Grosse, Über Hartmanns methodisches Handbuch (Evangelisches Schulblatt, 1889, S. 241). — Dams und Wendt, Die Sachgebiete des Rechnens (Ebenda, 1888, S. 59). — Lomberg, Sachrechnen (Ebenda, 1891, S. 191). — Teupser, Der pädagogische Wert der Rechenaufgaben (Ebenda, 1899, S. 222). — Pickel, Muthesius und die Stellung des Rechenunterrichts im Lehrplan der Volksschule (Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik, 1897, S. 38). — Muthesius, Erklärung zum vorstehenden Aufsatze (Ebenda, 1897, S. 303). — Lobsien, Über das Wesen der Zahl (Ebenda, 1897, S. 261). — Sachse, Das Kind und die Zahl (Ebenda, 1898, S. 356). — Paul Staude, Aus dem abschliessenden Rechenunterrichte der Oberstufe (Praxis der Erziehungsschule, 1898, 5. Heft). — Grosse, Die sogenannte österreichische Rechenmethode (Pädagogische Studien, 1897, 3. u. 4. Heft). — Grabs, Bruchsatz oder nicht (Ebenda, 1898, 3. Heft). — Paul Staude, Über den Rechenunterricht bei Mädchen (Pädagogisches Monatsblatt, 1898, Heft 7). — Teupser, Wegweiser zur Bildung heimatlicher Rechenaufgaben. 156 S. Leipzig, Hahn, 1899. — Herm. Haase, Zur Methodik des ersten Rechenunterrichts. 58 S. Langensalza, Beyer & S. — Schab, Der Rechenunterricht im ersten Schuljahre. Besprechung des oben angeführten Buches (Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, 1898, S. 115). — Niehus, Über einige Mängel in der Rechenfertigkeit bei der aus der Schulpflicht entlassenen Jugend (Ebenda, 1898, S. 217, 225, 233). — Hiemesch, Rechenbuch für (siebenbürgische) Elementar- und Volksschulen. Ein Heft. Kronstadt, Zeidner, 1899. — Hiemesch und Teutsch, Rechenbuch für die Mittelstufe der Volksschulen. Zwei Hefte. Ebenda, 1899. — Zeissig, Die algebraischen Aufgaben in der Volksschule (Deutsche Schulpraxis, 1891, Nr. 34.) — Zeissig, Elementar gelöste algebraische Aufgaben (Ebenda, 1892, Nr. 18). — Zeissig, Veranschaulichung algebraischer Aufgaben (Ebenda, 1892, Nr. 41). — Zeissig, Rechenlektion für das dritte Schuljahr, die kleine Fünferreihe betreffend (Praxis der Erziehungsschule, 5. Heft). — Zeissig, Die algebraischen Aufgaben. Eine Widerlegung der Bedenken, die gegen die algebraischen Aufgaben laut werden (Sächsiche Schulzeitung, 1894, Nr. 31 u. 32). — Zeissig, Noch einmal die Formen der Division (Ebenda, 1894, Nr. 49). — Hemprich, Wie ist der Rechenunterricht in der Volksschule zu erteilen, um Selbständigkeit, Sicherheit und Schnelligkeit im Kopfrechnen zu erzielen? (Schulblatt der Provinz Sachsen, 1892, Nr. 3 u. 4). — Aus der ersten Rechenstunde (Der Schulfreund, 1899). — Zeissig, Ein halbes Schock Knacknüsse für Elementaristen (Deutsche Schulpraxis, 1899, Nr. 42).

Geometrie (Formenkunde).

Martin und Schmidt, Raumlehre für Mittelschulen, Bürgerschulen und verwandte Anstalten. Nach Formengemeinschaften. Heft I: Der Wohnort. 5. Schuljahr. 60 Pf. Heft II: Die Feldmark. 6. u. 7. Schuljahr. 1,20 Mk. Heft III: Kulturstätten. 8. Schuljahr. 70 Pf. Dessau, Richard Kahles Verlag. — Martin und Schmidt, Soll die Raumlehre im Anschluss an einheitliche Sachgebiete behandelt werden? Ebenda. — Wilk, Die Kulturstufen der Geometrie (30. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, 1898, S. 250). — Hopf, Versuch einer Würdigung der Geometrie der Lage in ihrer Bedeutung für den Jugendunterricht (31. Jahrbuch, 1899, S. 104). — Martin, Der Anschauungsunterricht in der Raumlehre nach Formengemeinschaften. Pädagogische Bausteine, 9. Heft. 24 S. Dessau, Oesterwitz & Voigtländer. — Kröner, Präparation: Das Prisma (Aus der Schule — für die Schule, IX. Jahrgang, 1898, 11. Heft. — F. L., Reformbestrebungen im Geometrieunterricht (Schweizerische Lehrerzeitung, 1898, Nr. 23). — Schleichert, Beiträge zum Unterricht in der Raumlehre mit besonderer Berücksichtigung der geometrischen Formenlehre. Leipzig, Haacke, 1897. — Zeissig, Ein Vorkursus für Formenkunde ist unnötig (Evangelisches Schulblatt, 1897, S. 295). — Zeissig, Formenkunde für die Mädchen (Ebenda, 1897, S. 384). — Zeissig, Formenkunde (Rein, Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik, 2. Band). — Zeissig, Formenkunde als Fach (Separatabdruck aus dem 29. Jahrbuche des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik). Dresden, Bleyl & Kaemmerer. — Zeissig, Die Hervorkehrung der Bedeutung der Formen im formenkundlichen Unterricht (Der praktische Schulmann, 1898, Nr. 3). — Zeissig, Die Walzenform (Praxis der Erziehungsschule, 1897, 3. Heft). — Zeissig, Wie die Kinder in Flächen- und Körpermasse einzuführen sind (Ebenda, 1899, 2. Heft). — Zeissig, Formenkunde und bildliches Darstellen als Prinzip und Fach (Pädagogische Studien, 1895, 4. Heft). — Zeissig, Authentische Darstellung der Lehre Zillers über die Formenkunde (Ebenda, 1899, 4. Heft). — Zeissig, Die Trias: Formenkunde, Zeichnen und plastisches Darstellen als Fächer — eine Konzentrationsgruppe (Ebenda, 1898, Nr. 20). — Zeissig, Die Terminologie der Formenkunde als Fach an der Volksschule (Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, 1897, S. 191, 200). — Zeissig, Präparation: Die Betrachtung der Kugel (Der deutsche Schulmann, 1899, Nr. 8). — Zeissig, Präparation für Formenkunde (Geometrie, Raumlehre) als Fach an Volksschulen. Ein methodischer Beitrag zum erziehenden Unterricht. 2 Teile, 1897 und 1899. Langensalza, H. Beyer & S. — Zeissig und Burkhard, Aufgabenheft für Formenkunde. Für die Hand der Kinder. 2 Teile, 1898 und 1900. — Zeissig, Gegen die systematische Stoffanordnung im Geometrieunterricht (Deutsche Schulpraxis, 1894, Nr. 52). — Zeissig, Ein Wort gegen die Buchstabenbeweise in der Volksschule (Ebenda, 1894, Nr. 18). —

Zeissig, Formenkunde als Prinzip und Fach (Sächsische Schulzeitung, 1895, Nr. 9). — Zeissig, Naturkunde und Formenkunde (Deutsche Schulpraxis, 1895, Nr. 29). — Zeissig, Die Lehrsätze in der Formenkunde (Allgemeine deutsche Lehrerzeitung, 1895, Nr. 21). — Zeissig, Hinaus mit den Formeln aus der Formenkunde! (Sächsiche Schulzeitung, 1895, Nr. 25). — Zeissig, Anweisung zur Behandlung der Formenkunde in der gewerblichen Fortbildungsschule (7. Jahresbericht über die gewerbliche Fortbildungsschule zu Annaberg). – Zeissig, Das analytische Material für Formenkunde als Fach (Deutsche Schulpraxis, 1895, Nr. 38). – Zeissig, Das bildliche Darstellen, eine Hilfe fürs Vorstellen (Sächsische Schulzeitung, 1895, Nr. 38 u. 39.) – Zeissig, Ob Formenlehre oder Formenkunde? (Die deutsche Volksschule, 1896, Nr. 36). — Zeissig, Der Apperzeptionsprozess bei Formenbetrachtungen im formenkundlichen Unterrichte (Ebenda, 1897, Nr. 4). — Zeissig, Der Abstraktionsprozess bei Formenbetrachtungen in der Formenkunde (Ebenda, 1897, Nr. 9 u. 10). — Zeissig, Lehrplan für Formenkunde als Fach (Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik, 1897, 3. Heft). — Zeissig, Das Anschauungsprinzip und die Volksschulformenkunde (Der Schulfreund, 1897, Nr. 2 u. 3). — Zeissig, Die Fremdwörter als Termini technici in der Volksschulformenkunde (Lehrerzeitung für Thüringen und Mitteldeutschland, 1897, Nr. 19). — Zeissig, Die Berechnungsaufgaben in der selbständigen Formenkunde (Allgemeine deutsche Lehrerzeitung, 1897, Nr. 10). — Zeissig, Wider das Modell als Anschauungsmittel bei Formenbetrachtungen in der Formenkunde (Ebenda, 1897, Nr. 24). — Zeissig, Die Formenkunde als Fach darf nicht dem Rechnen und Zeichnen eingeordnet werden (Deutsche Schulpraxis, 1897, Nr. 34). — Zeissig, Das falsche Dogma einer mathematischen Prädestination als Hemmschuh in der Entwicklung der Methodik des formenkundlichen Unterrichts (Die deutsche Volksschule, 1897, Nr. 26). — Zeissig, Das Wesen der Onomatik als Prinzip in der Formenkunde als Fach (Oberrheinische Blätter für erziehenden Unterricht, 1897, Aprilheft). — Zeissig, Das Wie der onomatischen Betrachtungen der zusammenhängenden Formenkunde (Ebenda, 1897, Septemberheft). — Zeissig, Ergebnis- und Aufgabenheft; eine neue Art Handbuch für den Schüler (Deutsche Schulpraxis, 1898, Nr. 11). — Zeissig, Der Kausalnexus in der Formenkunde (Periodische Blätter für naturkundlichen und mathematischen Schulunterricht, 1895, 8. Heft). — Zeissig, Einiges über Quadrat- und Kubikwurzelziehen in der Volksschule (Deutsche Schulpraxis, 1898, Nr. 49). — Zeissig, Die Berechnung des Rechteckinhalts muss der Quadratinhaltsberechnung voraufgehen (Ebenda, 1899, Nr. 5). — Zeissig, Vom falschen und rechten Gebrauche der Schultafel in der Formenkunde (Die deutsche Schulreform, 1899, Nr. 6). — Zeissig, Weg mit dem konzentrisch angelegten formenkundlichen Unterrichte (Die deutsche Schulreform, 1899, Nr. 8). — Zeissig, Das System darf nicht Basis, sondern muss

Produkt des Unterrichts in der Formenkunde sein (Ebenda, 1899, Nr. 23—27). — Zeissig, Welche Modelle sind zur Veranschaulichung der Kubikinhaltsberechnungen notwendig? (Lehrerzeitung für Thüringen und Mitteldeutschland, 1899, Nr. 36). — Zeissig, Die Formenkunde darf nicht Formenunterricht, sondern muss Sachunterricht sein (Rheinische Blätter für Erziehung und Unterricht, 1899, 6. Heft). — Zeissig, Neue Berechnungsmodelle für die Formenkunde (Sächsische Schulzeitung. Litterarische Beilage, 1897, Nr. 3). — Zeissig, Präparation: Der Würfel (Ebenda, 1895, Nr. 19). — Zeissig, Berechnung des Kreisumfanges (Ebenda, 1895, Nr. 31). — Zeissig, Die Kubikinhaltsberechnung unregelmässig geformter Gegenstände in der Formenkunde (Blätter für die Schulpraxis, 1899, Nr. 13).

f) Fächer zur Pflege der Gewandtheit.

Turnen.

Pfundt, Wesen, Wert und unterrichtlicher Betrieb turnerischer Freiübungen (Einladungsschrift der 17. Hauptversammlung des Herbart-Vereins in Rheinland und Westfalen).

Handfertigkeit.

Strewe, Welche Stellung nehmen wir gegenüber der Einfügung des Handfertigkeitsunterrichts für Knaben etc. ein? Meyer-Markau, Sammlung pädagogischer Vorträge, Band XI, Nr. 8, Bonn, Soennecken. — v. Sallwürk, Anleitung zum Unterricht in der Handfertigkeit. 18 S. Weinheim, Ackermann. — Zeissig, Wie stellen wir uns zur Einführung des Handfertigkeitsunterrichts in den Lehrplan der Knabenschulen? (Sächsische Schulzeitung, 1899, Nr. 13 u. 14). — Zeissig, Eine kurze Widerlegung mehrerer Ansichten, die Aufgabe des Handarbeitsunterrichts betreffend (Blätter zur Förderung der Knabenhandarbeit in Österreich, 1899, Nr. 2).

II. Lehre von der Zucht.

Hieronymus, Herbarts Regierung und Zucht. 27 S. Berlin, Buchhandlung der deutschen Lehrerzeitung, 1897.

1. Äussere Zucht.

F. M. Wendt, Wie gewöhnt man die Mädchen an Reinlichkeit? (Leiner, Naturhistoriker, 1885). — F. M. Wendt, Die Arten der Gewöhnung (Hausfrauenzeitung und Lehrerin, 2. Jahrgang, 1886). — F. M. Wendt, Die Kunst des Gewöhnens (Dörr & Hessel, Mädchenschule, 7. Jahrgang, 1883).

2. Innere Zucht.

Heinrich Stoy, Die Pädagogik der Schulreisen. — Grabs, Über die Zucht und ihre Massnahmen. Thesen. (Evangelisches Schulblatt, 1892, S. 29). — Beyer, Deutsche Ferienwanderungen. Schülerreisen als Anschauungsgänge in deutscher Landes- und Volkskunde. Leipzig, Reichardt, 1894. — Beyer, Über Wanderungen der Schuljugend

(Deutsche Schule, 1897, S. 357, 411). — Just, Die Liebe im Kindesalter (Praxis der Erziehungsschule, 1897, 1. Heft). — Just, Die ästhetischen Gefühle im Kindesalter (Ebenda, 1897, 3. Heft). — Winzer, Das Kindergebet (Ebenda, 1898, 5. Heft). — Lehmensick, Eine Weihnachtsfeier in der Seminar-Übungsschule (Pädagogische Studien, 1897, 1. Heft). — Wigge, Unsere Schulreise nach dem Wesergebirge und dem Teutoburgerwalde (Pädagogisches Monatsblatt, 1899, Heft 9). — Nuupala, Eine Schulreise der Übungsschule des Jenaer pädagogischen Universitäts-Seminars (Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, 1897, S. 361, 377, 385). — Beyer, Wanderungen der Schuljugend (Jahrbücher für Volks- und Jugendspiele, 1896, S. 256). — Hemprich, Eine Schulreise nach dem Kyffhäuser (Pädagogische Warte, 1896). — Zur Zucht (Der Schulfreund, 1897).

C. Praktische Pädagogik.

I. Von den Formen der Erziehung.

1. Häusliche Erziehung.

Löwe, Wie erziehe und belehre ich mein Kind bis zum sechsten Lebensjahre? Hannover, Karl Meyer. — Löwe, Wie erziehen und belehren wir unsere Kinder während der Schuljahre? Ebenda. — Winzer, Das Kindergebet (Praxis der Erziehungsschule, 1898, 5. Heft). — Wigge, Die soziale Bedeutung der Familie (Pädagogisches Monatsblatt, 1899, Heft 1). — Kock, Die Einschränkung der sozialen Aufgabe des Hauses. Mit Beziehung auf den vorigen Aufsatz. (Ebenda, Heft 5). — Wigge, Ein kurzes Nachwort zu diesem Artikel (Ebenda). — Schreiber, Wie könnte den Übelständen der häuslichen Erziehung, die sich in der Schule geltend machen, mit Erfolg entgegengearbeitet werden? (Ebenda, Heft 5 u. 6). — Honke, Die Bedeutung der Familie für das Volksleben (Einladungsschrift zur 27. Hauptversammlung des Herbartvereins in Rheinland und Westfalen). — F. M. Wendt, Die Pädagogik der Kleinkinderstube. Hermannstadt, Pfandler, 1871.

2. Schulerziehung.

Horn, Die herrschende und dienende Schule (Evangelisches Schulblatt, 1898). — Ein alter Schulmann, Die herrschende und dienende Schule (Ebenda, 1899, S. 8). — Protitsch, Zusammenhang des Hauses und der Schule (Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik, 1899, S. 320). — Tischendorf und Marquardt, Präparationen für den Unterricht an einfachen Fortbildungsschulen. 2 Bände. Leipzig, Wunderlich.

a) Volksschule.

Hollkamm, Helferbücher für die einklassige Volksschule (Evangelisches Schulblatt, 1893, S. 161). — Dörpfeld, Ausprägung des familienhaften Charakters der Volksschule (Ebenda, 1861, S. 1). — Bodenstein, Über die Bedeutung und weitere Ausbildung des Volks-

schulwesens (Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik, 1896, S. 261). — Hollkamm, Herr v. Massow und die Reform des Landschulwesens (Ebenda, 1896, S. 431). — Roos, In welchem Masse lassen sich die Herbart-Zillerschen Unterrichtsgrundsätze in unseren (den Schweizer) Volksschulen mit Nutzen anwenden? (Ebenda, 1899, S. 45 in dem Berichte: In der kantonalen Lehrerkonferenz). — Schöppa, Die Bedeutung Herbarts für die Volksschule (Pädagogische Blätter für Lehrerbildung, Band 15, S. 36). — Zur Frage über die Wiedereinführung der körperlichen Züchtigung in die Volksschule (Pädagogische Zeitung, 1896, Nr. 1).

b) Mittel-, Bürger- und Realschule.

Dörpfeld, Die neuen Bestimmungen über die Mittelschule (Evangelisches Schulblatt, 1873, S. 11).

c) Gymnasium.

Thrändorf, Die Behandlung der sozialen Frage in Prima (30. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, 1898, S. 1).

d) Mädchenschule.

v. Rohden, Akademiker und seminarisch gebildete Lehrer an Töchterschulen (Evangelisches Schulblatt, 1897, S. 74). — F. M. Wendt, Psychologische Methodik des Mädchenunterrichtes. Leipzig, Ungleich, 1887. — F. M. Wendt, Angemessenheit der Methode beim Unterrichte der Mädchen (Bortschinger und Hein, Die Mädchenschule, 5. Jahrgang, 1880, 1. Heft). — F. M. Wendt, Affekte der Mädchen (Dörr und Hessel, Mädchenschule, 1888). — F. M. Wendt, Die Bildung der weiblichen Gefühle (Ebenda, 1887, November). — F. M. Wendt, Die Gefühlsbildung der Mädchen (Der österreichische Schulbote, 1876). — F. M. Wendt, Die Bildung eines weiblichen Charakters (Die Naturhistorika, 7. Jahrgang, 1888, Heft 11 u. 12). — F. M. Wendt, Die Ich- und Mitgefühle in ihrer Bedeutung für die Gemütsbildung der Mädchen (Frauenberuf, 4. Jahrgang, 1890, 8 u. 9). — F. M. Wendt, Weibliche Charakterbildung (Schäfer, Neue Bahnen, 9. Jahrgang, 1874, 2 u. 3). — F. M. Wendt, Methodik des Mädchenunterrichts (Die Volksschule — Wien — 17. Jahrgang, 1877, 1 u. 2). — F. M. Wendt, Die Mädchenbildung und deren Abgrenzung von der Knabenbildung (Strümpell, Pädagogische Abhandlungen, 1. Band. Leipzig, Böhm).

II. Von der Schulverwaltung.

1. Schulverfassung.

Dörpfeld, Gebiete, die bei der Pathologie des Schulwesens zu besehen sind (Evangelisches Schulblatt, 1867, S. 92). — Dörpfeld, Die Schule in nächster Verbindung mit der Familie (Ebenda, 1859, S. 266; 1860, S. 1). — Dörpfeld, Zur Reform des Volksschulwesens (Ebenda, 1862, S. 1, 65; 1863, S. 1). — Dörpfeld, Bemerkungen zu Balliens Thesen auf dem Kirchentage zu Brandenburg (Ebenda,

1863, S. 117). — Dörpfeld, Die freie Schulgemeinde. Anzeige (Ebenda, 1863, S. 245). — Dörpfeld, Die drei Grundgebrechen. Anzeige (Ebenda, 1869, S. 250). — Lettau, Bemerkungen dazu (Ebenda, 1869, S. 366). — Dörpfeld, Anzeige des Fundamentstückes und Mitteilung des Anfanges (Ebenda, 1892, S. 41). — Dörpfeld, Anzeige der 2. Lieferung des Fundamentstückes (Ebenda, 1892, S. 350). — Rein, Schulbureaukratie (Zukunft, VII, 6, 1898). — Rein, Professor Beyschlag und die Volksschule (Deutsche Schule, 1897, S. 65). — Beyschlag, Gegenbemerkungen (Ebenda, 1897, S. 206). — Rein, Erklärung dazu (Ebenda, 1897, S. 319). — Natorp, Dörpfelds Fundamentstück (Ebenda, 1898, S. 9). — Drewke, Darlegung und Beurteilung der Dörpfeldschen Schulverfassungstheorie (Rheinische Blätter für Erziehung und Unterricht, 1898, Nr. 3). — Rein, Die politischen Parteien und die Schule (Lehrerzeitung für Westfalen, die Rheinprovinz und die Nachbargebiete, 1896, Nr. 37). — Meis, Schulvorsteher-Konferenzen (Einladungsschrift zur 27. Hauptversammlung des Herbartvereins in Rheinland und Westfalen).

2. Einrichtung der Schulen.

Trüper, Bericht über Tews: Durchführung der Schulklassen (Evangelisches Schulblatt, 1889, S. 327). — Otto, Die Durchführung der Schulklassen (Ebenda, 1890, S. 409). — Das Aufsteigen der Klassenlehrer (Ebenda, 1894, S. 379). — Dams, Zur Reform der Klassenorganisation (Ebenda, 1895, S. 344). — Dörpfeld, Aus dem Nachlass: Die 4- und 8-klassige Schule (Ebenda, 1894, S. 173). — Dörpfeld, Thesen über die Organisation mehrklassiger Schulen etc. (Ebenda, 1874, S. 282). — Dörpfeld, Über Schulsparkassen (Ebenda, 1895, S. 58). — Fuchs, Die Schwachsinnigen und die Organisation ihrer Erziehung (Ebenda, 1897, S. 198). — Meis, Wider die Schulkasernen (Ebenda, 1898, S. 49). — Trüper, Eine Bankerotterklärung des Schulkasernentums (Ebenda, 1899, S. 444). — Baberg, Zeugnisheft (Ebenda, 1898, S. 412). — Brinkmann, In welcher Weise sind die Schülerbibliotheken der Volksschule für Erziehung und Unterricht fruchtbar zu machen? (Ebenda, 1898, S. 485). — Schreiber, Gegen Prüfungen und Noten (Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik, 1899, S. 31). — Kohlstock, Elternabende und Hausbesuche (Praxis der Erziehungsschule, 1897, 5. u. 6. Heft). — Wigge, Schulprüfung oder Schulaufführung (Pädagogisches Monatsblatt, 1898, Heft 3). — Baerwald, Ein Elternabend (Ebenda, 1899, Heft 5). — H., Ein gelungener Elternabend (Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, 1896, Nr. 51). — Grosse, Der Stundenplan (Ebenda, 1897, S. 369). — Lobsien, Das Censieren. Kritische Anmerkungen (Ebenda, 1898, S. 4, 9). — Dams, Elternabende (Einladungsschrift zur 14. Hauptversammlung des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik in Rheinland und Westfalen). — Menge, Einheitlichkeit des Unterrichts an höheren Schulen (Fries und Menge, Lehrproben und Lehrgänge, 1897, Heft 53, S. 22; Heft 54,

S. 1). — Zeissig, Etwas übers Tagebuch des Schülers (Deutsche Schulpraxis, 1898, Nr. 46 u. 47). — Zeissig, Tagebuch des Kindes (Rein, Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik, 7. Band). — Zeissig, Schulbericht des Klassenlehrers (Ebenda, 6. Band). — Zeissig, Wochen- oder Tagebuch des Lehrers (Ebenda, 7. Band). — Zeissig, Wandtafel und Kreide (Ebenda, 7. Band). — Zeissig, Mancherlei von der äusseren Behandlung der Wandtafel (Die deutsche Schulreform, 1899, Nr. 13 und 14). — Lomberg, Über Elternabende (Einladungsschrift zur 27. Hauptversammlung des Herbartvereins in Rheinland und Westfalen). — Müller, Über Volksunterhaltungsabende unter Beteiligung von Schulkindern (Ebenda).

3. Leitung der Schulen.

Dörpfeld, Jede mehrklassige Schule muss einen Dirigenten haben (Evangelisches Schulblatt, 1867, S. 314). — Dörpfeld, Zwei beachtenswerte Kritiken zur Leidensgeschichte der Volksschule (Ebenda, 1883, S. 33). — Dörpfeld, Neue kritische Stimmen über die Leidensgeschichte (Ebenda, 1883, S. 171). — Zur Fachleitung (Der Schulfreund, 1899).

4. Lehrer und Lehrerbildung:

a) Lehrer.

Dodd, Lehrer- und Lehrerinnen-Bildungsanstalten Englands in Verbindung mit den Universitäten (Rein, Aus dem pädagogischen Universitäts-Seminar zu Jena, 7. Heft, 1897). — Dörpfeld, Stellung der Lehrer an mehrklassigen Schulen (Evangelisches Schulblatt, 1897, S. 375). — Dörpfeld, Thesen über die Organisation mehrklassiger Schulen und über Lehrerlaufbahn (Ebenda, 1874, S. 282). — Brand, Bericht über Dr. Wohlrabe: Stellung der Herbartschen Pädagogik zur Frage der Lehrerbildung (Ebenda, 1893, S. 82). — Dörpfeld, Fortbildung des Lehrers: Winke für Anfertigung von Aufsätzen (Ebenda, 1867, S. 71). — Bericht über Dörpfeld, Vertretung des Lehrerstandes in der Presse (Ebenda, 1869, S. 236). — Dörpfeld, Verhältnis des Lehrers zum christlichen Bekenntnis (Ebenda, 1863, S. 24). — v. Rohden, Akademiker und seminarisch gebildeter Lehrer an Töchterschulen (Ebenda, 1897, S. 74). — C. Schmell, nach einem Vortrage von Foltz: Unsere Verantwortlichkeit (Ebenda, 1898, S. 215). — Rossner, Die allgemeine evangelisch-lutherische Kirchenzeitung und der moderne Lehrer (Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik, 1898, S. 347, 447). — Schröder, Die Rechtsunsicherheit der Volksschullehrer und der Schulbureaukratismus. Leipzig, Alfred Hahn. — Schröder, Hofrat Dr. v. Steidle und die Wahrheit im Fall Zillig. Ebenda. — v. Steidle, Die Wahrheit bezüglich des „Falles Zillig“ in Würzburg. 26 S. Würzburg, Göbel, 1898. — Vogt, Unser Staatsschulwesen und die Rechtssicherheit der Lehrer (Pädagogische Studien, 1898, 5. Heft). — E. R., Das Würzburger Schuldrama (Pädagogisches Monatsblatt, 1898, 5. u. 6. Heft). —

Ziegler, Das Würzburger Schuldrama (Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik, 1899, S. 214). — Eine Massregelung. Fall Zillig (Deutsche Schule, 1898, S. 295). — Just, Eine Massregelung (Praxis der Erziehungsschule, 1898, 5 Heft). — Kuhn, Die Lehrerpersönlichkeit im erziehenden Unterricht. Vortrag, gehalten auf der 13. Thüringer Lehrerversammlung in Eisenach. Zugleich Antwort eines Herbartianers auf die Angriffe in Lindes „Persönlichkeits-Pädagogik", Leipzig, Haacke, 1898). — Zwei Mittelfranken, Warum wurde Zillig gestraft? (Pädagogisches Monatsblatt, 1899, Heft 6). — Hollkamm, Wie kann sich der Lehrer in seiner Schule schonen, ohne ihr zu schaden? (Schulblatt der Provinz Sachsen, 1899, Nr. 7 u. 8). — Schlegel, Die Quellen der Berufsfreudigkeit (Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, 1897, S. 117, 125).

b) Ausbildung der Volksschullehrer.

Rude, Der Einfluss des Herbartianismus auf die Hebung des Volksschullehrerstandes (Deutsche Schule, 1898, Heft 7). — C. Sch., Realschule oder Präparandenanstalt? Nach Ausführungen des Rektors C. Foltz-Barmen (Evangelisches Schulblatt, 1897, S. 310). — H. Sch., Bemerkungen zu der Frage: Realschule oder Präparandenanstalt? (Ebenda, 1897, S. 482). — Grabs, Bericht über Rudes Vortrag: Der Einfluss des Herbartianismus auf die Hebung des Volksschullehrerstandes (Ebenda, 1898, S. 342. Weitere eingehende Berichte in der Schlesischen Schulzeitung, 1898, und in den Pädagogischen Studien, 1899, Heft 2). — Israel, Zur Lehrerbildung (Pädagogische Blätter für Lehrerbildung, 1898, Heft 11). — Rein, Antwort darauf (Ebenda, 1899, Heft 1). — Bericht über diesen Streit (Evangelisches Schulblatt, 1899, S. 160). — Achinger, Die Lehrerbildungsfrage (Ebenda, 1899, S. 391). — Andreae, Zur Lehrerbildung (Deutsche Schule, 1897, S. 28). — Rein, Zur Frage der Lehrerbildung in Deutschland (Pädagogische Blätter für Lehrerbildung, 1898, Heft 1, auch Sonderabdruck). — Thrändorf, Die pädagogische Behandlung der Geschichte der Pädagogik im Lehrerseminar (Pädagogische Studien, 1897, 1. Heft). — Voigt, Zur Frage der Lehrerbildung (Evangelische Volksschule, 1899, Nr. 2). — v. Sallwürk, Über die Berufsbildung der Volksschullehrer (Badische Schulzeitung, 1899, Nr. 22 u. 23). — Schilling, Lehrerbildung und fremdsprachlicher Unterricht (Pädagogische Studien, 1899, 6. Heft). — Scholz, Professor Rein über Lehrervorbildung und Lehrerfortbildung (Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, 1897, S. 350). — Wohlrabe, Die Stellung der Herbartschen Pädagogik zur Frage der Lehrerbildung (Muthesius, Beiträge zur Lehrerbildung, Heft 1, Sonderabdruck aus den Pädagogischen Blättern für Lehrerbildung). — Voigt, Zur Frage der Lehrerbildung (Pädagogische Blätter, XXII. Band, 1). — Horn, Über die Vorbildung der Volksschullehrer (Einladungsschrift zur 18. Hauptversammlung des Herbart-Vereins in Rheinland und Westfalen). — Herbart im Seminar (Evangelisches Schulblatt, 1891, S. 113).

c) Ausbildung der Lehrer an höheren Schulen.

Vogt, Pädagogische Vorbildung der Kandidaten für das höhere Lehramt (29. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, 1897, S. 270). — Vogt, Zur Frage der pädagogischen Ausbildung der Kandidaten für das höhere Schulamt (30. Jahrbuch, 1898, S. 261). — Rein, Zur Frage der Ausbildung von Erziehern für das höhere Lehramt (Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik, 1897, S. 276). — Pädagogische Universitäts-Seminare (Tägliche Rundschau, 1899, S. 239). — Rein, Über Stellung und Aufgabe der Pädagogik an Universitäten (Zeitschrift für Sozialwissenschaft, 1899, Heft 5, S. 323. Berlin, Reimer. Ferner abgedruckt in dem Deutschen Schulmann, 1899, Nr. 16, 17, 18). — Klähr, Ein Gegner der Übungsschule: P. Bergemann (Pädagogische Studien, 1896, Heft 3). — Ziller, Die Pädagogik auf den Universitäten (Evangelisches Schulblatt, 1862, S. 361. Auch in Dörpfelds gesammelten Schriften, VIII. Band, 2. Teil, Anhang). — Rein, Über pädagogische Seminare und das Probejahr (Ebenda, 1876, S. 353). — W. in D., Zillers pädagogisches Seminar (Ebenda, 1876, S. 214; 1878, S. 217; 1879, S. 146). — Gelderblom, Erinnerungen an das Zillersche Seminar (Ebenda, 1882, S. 165, 224, 369, 443; 1883, S. 41, 84, 123, 204, 339, 462; 1884, S. 68, 117). — Reich, Aus dem akademisch-pädagogischen Seminar in Jena (Ebenda, 1887, S. 95). — Ein amtlicher Bericht über Herbarts pädagogisches Seminar zu Königsberg aus dem Jahre 1821 (Enthalten in Hartstein, Inedita Herbartiana. 30. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, 1898, S. 185).

Anhang.

Gegnerische Litteratur.

Bergemann, Die Lehre von den formalen und den kulturhistorischen Stufen und von der Konzentration im Lichte der unbefangenen Wissenschaft. 70 S. Leipzig, Hermann Haacke, 1897. — Bergemann, Die Fabel vom erziehenden Unterrichte (Die Lehrerin, 13. Jahrgang, Heft 8). — Bergemann, Das entwickelnd-darstellende Unterrichtsverfahren (Neue Bahnen, 8. Jahrgang, Heft 3). — Natorp, Herbart, Pestalozzi und die heutigen Aufgaben der Erziehungslehre. Acht Vorträge gehalten in Marburger Ferienkursen. Stuttgart, Frommann, 1899. (Antwort: Herbart, Pestalozzi und — Herr Professor Paul Natorp. I. Flügel, Zur Psychologie. II. Just, Zur Ethik. III. Rein, Zur Pädagogik (Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik, 1899, S. 257, 277, 295). Antwort Natorps darauf: Kant oder Herbart? Eine Gegenkritik (Deutsche Schule, 1899, S. 424, 497. Desgleichen Natorps Entgegnung in der Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik, 1899, S. 377). — Gegen Natorp ist auch gerichtet: Döhler, Professor

Natorp und der Herbartianismus (Lehrerzeitung für Thüringen und Mitteldeutschland, 1899, Nr. 10). — Reichardt, Soll die Schule erziehen? (Neue Jahrbücher von Ilberg und Richter, 1899, 2). — Bergemann, Über erziehenden Unterricht (Deutsche Schule, 1897, S. 286). — (Antwort darauf von Flügel: Noch einmal über erziehenden Unterricht. Ebenda, 1897, S. 449. — Bergemanns Entgegnung. Ebenda, 1897, S. 672). — Natorp, Offener Brief an Wilhelm Rein (Ebenda, 1899, S. 231). — Linde, Zur pädagogischen Würdigung der Märchen (Rheinische Blätter für Erziehung und Unterricht, 1898, Nr. 6). — Köhler, Über die pädagogische Bedeutung des Märchens und seine Behandlung (Neue Bahnen, 1899, Heft 3 u. 4). — Bergemann, Absolutistische und Evolutionistische Ethik im Kampfe um die Pädagogik (Leipziger Lehrerzeitung, 1896, Nr. 39—41). — Unold, Wissenschaftliche, nationale und ideale Sittenlehre (Neue Bahnen, 1897, 9. Heft). — Linde, Von der Wichtigkeit des Anschauens gegenüber dem Denken (Die deutsche Schule, 1899, Heft 1 u. 2). — Linde, Persönlichkeitspädagogik. — Pfeifer, Konzentrische Kreise oder kulturhistorische Stufen (Pädagogische Blätter, Band 23, S. 225). — Die Stellung des katholischen Lehrerverbandes im Königreich Sachsen zur Herbart-Zillerschen Pädagogik (Katholisches Kirchenblatt für Sachsen, 1896, Nr. 11—13). — Linde, Der darstellende Unterricht. Nach den Grundsätzen der Herbart-Zillerschen Schule und vom Standpunkte des Nicht-Herbartianers. Mit einem Anhang: Lehrproben in darstellender Form. 144 S. Leipzig, Brandstetter.

B. Mitteilungen.

Ein Brief Dinters.[1])

Gǫrnitz, 6. 6. 13.

Lieber Sohn,

Ich antworte Dir um einige Tage später, als ich vielleicht hätte thun sollen. Allein höre warum? Der Cantor in Borna lag tödtlich krank. Ich wollte den Ausgang abwarten. Jetzt ist er gestorben; und ich weiss nicht viel mehr als vorher. Doch was mir der Superintendent gesagt hat, will ich Dir schreiben. Die Stelle trägt circa 200—250 Thlr. an dem, was mit Sicherheit zu berechnen ist, und hat viel Arbeit. Mit Privatstunden möchte etwas zu verdienen seyn; aber wer kann in diesen Zeiten sicher darauf rechnen? Der Rector ist faul. Also wird viel Last auf den Cantor fallen.

[1]) Sr. Hochedelgeb. dem Herrn Schullehrer Opelt in Netzschkau im Vogtlande. — Dieser Brief ist von einer Tochter des Adressaten dem Herausgeber zur Veröffentlichung überlassen worden.

Der Superintendent will einen Unstudierten und Schulmann. Der Rath scheint die Musik sehr beherzigen zu wollen. Borna ist angenehm, aber eben weil es gesellschaftlich lebt, auch luxuriös. Du bist Mann – überlege was Du thun willst. Unmittelbar vermag ich beym Rathe in Borna nichts; mittelbar doch vielleicht diess und das. Nur thue bald was Du thun willst.

Von der Clausel weiss ich nichts[1]), würde sie auch bey Dir und Schärtlich eben so wenig eingegangen haben, als bei Kleditzsch (?) auf den Roderschen Gütern. Uiberdiess setzt jene Clausel voraus, dass Du Deine Sache schlecht gemacht haben müsstest, wenn man Dich dimittiren wollte. So lange also Dein Pfarrer jenes verneint, kann dieses gar nicht der Fall seyn. — Mir ists schlimm genug gegangen. Doch bin ich nie gemisshandelt worden, und um 300 Thlr. ärmer werden ist ein Verlust, aber — noch kein wahres Unglück. Doch davon mehr wenn Du mich etwan bald besuchst

Jetzt müssen meine Briefe kurz ausfallen, weil ich viel zu thun und viel zu beantworten habe, da von jenem und diesem bisher so Manches liegen blieb.

Grüsse Deinen lieben Pfarrer von

Deinem

Vater Dinter.

Um die Veröffentlichung der im 1. Hefte begonnenen Abhandlungen im 2. Hefte abschliessen zu können, musste der Raum für die Mitteilungen und Beurteilungen beschränkt werden.

Im 3. Heft wird u. a. die vom Evangelischen Diakonieverein preisgekrönte Arbeit des Herrn Oberlehrer Fritz Lehmensick am Universitätsseminare zu Jena über den ersten Sprachunterricht erscheinen.

C. Beurteilungen.

Aus dem Verlage von Bleyl & Kaemmerer, Dresden.

1. **Dr. E. Thrändorf** und **Dr. H. Meltzer**, Der Religionsunterricht auf der Unterstufe. I. Jesus-Geschichten. II. Leben der Erzväter. Präparationen nach psychologischer Methode. 1899. 1,20 M.

Vor kurzem durfte ich in dieser Zeitschrift (1899. 3. Heft, S. 147 ff.) von den Thrändorf-Meltzerschen Präparationen das 2. Heft des Religionsunterrichts auf der Mittelstufe, das den alttestamentlichen Prophetismus behandelt, empfehlen. Es ist eine Freude, die beiden neuen Hefte anzuzeigen. Für die Unterstufe haben die Verfasser die Präparationen zu einigen Jesusgeschichten und den wichtigsten Erzählungen aus der Patriarchenzeit geliefert. Die Jesusgeschichten sind mit unter dem Gesichtspunkt ausgewählt, dass sie den Kindern die Bedeutung der Feste des Kirchenjahres klar machen sollen. Dazu kommen einige Geschichten, „die in einer für Kinder auf dieser Stufe fassbaren Weise das Wirken Jesu charakterisieren“. Wiederum wird man der Auswahl Beifall zollen müssen. Obwohl es nur wenige einfache Geschichten sind, die zur Besprechung vorgeschlagen werden, so

[1]) Worauf sich diese Klausel bezieht, hat nicht erkundet werden können.

werden doch die Kinder nicht etwa bloss flüchtig mit den Hauptthatsachen aus Jesu Leben bekannt gemacht, sondern sie bekommen einen ersten nachhaltigen, tiefgründigen Eindruck von der Persönlichkeit Jesu, von seinem Heilandswirken, seiner opferwilligen Liebe. Während bei den Jesusgeschichten von einer Behandlung nach Formalstufen abgesehen worden ist, sind die Präparationen zu den Erzählungen aus der Patriarchenzeit nach diesem Schema gearbeitet. Es ist ein Genuss, ein Stück nach dem andern durchzulesen und sich vorzustellen, was für anregende und fördernde Lektionen aus diesen Präparationen erwachsen werden. Bei aller Gründlichkeit zeigt sich ein straffer Gedankenfortschritt, kein Bausteinchen fällt unter den Tisch. Die Fragestellung ist geschickt und fast durchweg korrekt, der Ton ein von Herzen kommender und zu Herzen gehender.

2. **Dr. E. Thrändorf** und **Dr. H. Meltzer,** Der Religionsunterricht auf der Mittelstufe. 1. Heft: Die Geschichte Israels von Moses bis Elias und das erste Hauptstück. 1900. 2 M.

In dem Buche „Der Religionsunterricht auf der Mittelstufe“ finden sich, wie schon im Prophetismus, wo sie aber nirgends störend wirken, als Bemerkungen zahlreiche Citate aus modernen wissenschaftlichen Darstellungen, aus Reuss, Wellhausen, Cornill u. s. w. Dass diese Citate das Studium der betreffenden Werke nicht entfernt ersetzen können, liegt ja auf der Hand; dazu sind sie zu kurz und abgerissen. Für diejenigen Leser, die mit den neueren alttestamentlichen Forschungen einigermassen vertraut sind, mögen sie ganz gut sein zur raschen Orientierung und Reproduktion verarbeiteter Gedankenmassen, bisweilen erfüllen sie auch ganz gut den Zweck des „Stimmungmachens“. Aber sie können doch auch recht stören, sofern sie den Widerspruch zwischen historischer Kritik und Tradition, mit dem sich so mancher Lehrer bei seiner Berufsarbeit herumschleppt, immer wieder hervordrängen. Z. B. soll er bei der Gesetzgebung (S. 24) und bei der Geschichte vom Verluste der Lade in der Philisterschlacht (S. 52 f.) von den Gesetzestafeln reden. S. 52 Anm. aber wird er belehrt, dass sie wahrscheinlich nie existiert haben. Auch mit solchen halb rationalisierenden, halb allegorisierenden Umdeutungen, wie sie S. 10 Anm. versucht werden, und Aufklärungen wie S. 96 ist kaum gedient. — S. 15 ist der Untertitel: Wie der Pharao bereut, die Israeliten haben fortziehen zu lassen — zu verbessern in: entlassen zu haben. S. 17 (Blüchers Bescheidenheit) hätte die Stelle nach dem Gedichte von G. Hesekiel (Gläser, Lieder der Freiheitskriege, 1888, S. 103) angeführt werden sollen. Das Gedicht „Pharao“ von Strachwitz passt weniger gut, weil da die S. 15 Anm. abgewiesene Vorstellung der jüngeren Relation von der sich zerteilenden und auf beiden Seiten mauerartig anstauenden Meerflut zu Grunde liegt. S. 45 zum Schluss der Jephtageschichte vergl. noch Uhlands Ver sacrum. S. 100 lies Albigenser. Zu S. 102: Erdreich in der 3. Seligpreisung doch wohl — Himmelreich. Es wäre interessant, zu erfahren, ob Meltzer Seite 104 bei der Frage: „Dürfen wir heute so getroste Zuversicht haben wie der Müller von Sanssouci: Es giebt noch Richter in Berlin?“ an Christliche Welt 1899, Sp. 596 denkt.

Die Behandlung des Stoffes weist dieselben Vorzüge auf, wie die im erstgenannten Buche.

Zwickau. Dr. Otto Clemen

3. **Dr. R. Staude,** Präparationen zu den biblischen Geschichten des Alten und Neuen Testaments nach Herbartischen Grundsätzen. 1. Teil: Altes Testament, 10. u. 11. Aufl., XVIII, 317 S. 1899. 4 M.

Das Werk von Dr. R. Staude bedarf für die Leser der Pädagogischen Studien keiner Empfehlung mehr. Es ist allgemein bekannt und hat als erstes Präparationswerk die

Herbartischen Grundsätze auf den Religionsunterricht angewandt und dadurch viel zur Verbreitung derselben und zu ihrer Verwendung in der Praxis beigetragen. Es sind in 16 Jahren 22000 Exemplare des ersten und ebenso viele Exemplare des zweiten Bandes erschienen; das will bei einem Buche, das für die Hand des Religionslehrers bestimmt ist, immerhin etwas bedeuten. In dem letzten Vorworte teilt der Verfasser mit, dass er eine Umarbeitung des ganzen Präparationswerkes auf Grund seines jetzigen Standpunktes plane.

Nakel. A. Rude.

4. **O. Foltz**, Anleitung zur Behandlung deutscher Gedichte auf der Oberstufe der Volksschule und in den Mittelklassen höherer Lehranstalten. 1. Teil: Elemente der Poetik und Theorie des Lehrverfahrens. 1,20 Mk. 2. Teil: Präparationen. 1898. 2,80 M.

In den Elementen der Ethik giebt O. Foltz nicht eine blosse Summierung der im Unterricht zu gewinnenden Lehren, wie sie etwa im Systemhefte der Jungherbartianer zu finden sein würde, sondern Darlegungen über das Wesen der Dichtkunst für Lehrer und Seminaristen, damit sie sich darüber klar werden, welche besonderen Aufgaben bei der Behandlung deutscher Gedichte zu lösen sind. Eben deshalb hätten wir aber auch eine reichere und zum Teil tiefere Einführung gewünscht, falls dem Lehrer erspart bleiben soll, zu den Werken selbst zu greifen, aus denen der Verfasser vornehmlich geschöpft hat. Wir sehen nicht ein, was ihn bewogen haben mag, von den Dichtungsarten, den epischen insbesondere, gar nicht zu handeln, während doch die metrischen Formen und die sprachlichen Ausdrucksmittel des Dichters zu ihrem Rechte kommen. Neben dieser äusserlichen Lücke zeigt sich aber eine innere, die um so fühlbarer wird, als der Verfasser mit Fug und Recht immer wieder betont, dass die Erklärung immer das Gedicht als Kunstwerk erfassen müsse. Eben diesen Begriff des Kunstwerkes nimmt er zu äusserlich. Er sieht ihn schon darin gegeben, dass die Veränderungen, die den Inhalt einer Dichtung ausmachen, nicht nur in der Zeit aufeinander folgen, sondern auch durch kausale Beziehungen miteinander verknüpft sind. Zeitfolge und Kausalnexus geben aber nur Zusammenhang, den wir auch von sprachlichen Darstellungen erwarten, die keinen Anspruch auf künstlerischen Wert erheben, nicht aber Einheit, das eigentliche Kriterium des Kunstwerkes. Einheit und Geschlossenheit erhält aber die Dichtung durch das, was Goethe Thema, Gustav Freytag Idee, Wilhelm Scherer Hauptmotiv nennt, weil eben dieses einende Element den Aufbau und den Ausbau bestimmt. Hiervon müsste also in dem Kapitel über die Komposition des Gedichtes besonders gehandelt werden. So aber sind die an sich ganz trefflichen „Bemerkungen über die Komposition“, die an eine Analyse des Schillerschen Tauchers angeschlossen werden, nur von singulärer Bedeutung eben für das behandelte Gedicht und geben keine Norm ab für die Anwendung auf andere Gedichte. Hat so die Frage, welche der Verfasser im Vorwort selbst als eine wesentliche bezeichnet: Was macht ein Gedicht zu einem schönen Ganzen? zu unserem Bedauern eine befriedigende Lösung nicht erfahren, weil sie das „schön“ nicht beachtet, und vermissen wir auch Belehrungen über die einzelnen epischen und lyrischen Formen, so müssen wir doch andrerseits anerkennen, dass die Poetik durch klare Auffassung und gefühlswarme Darstellung sich vorteilhaft vor der Öde und Dürre der Leitfadenlitteratur auszeichnet. Auch im einzelnen ist nur weniges auszustellen. Die Wahl der Beispiele in der poetischen Formenlehre bedarf der Nachprüfung auf ihre Giltigkeit. Die Meinung des Verfassers, dass die Verse der Annette von Droste-Hülshoff:

Am Fensterloche streckt das Haupt
Die weissgestirnte Sterke,
Bläst in die Abendluft und schnaubt
Und stösst ans Holzgewerke

deutlich die Anstrengung des mit der Sprache ringenden Dichters verrieten, dürfte wohl kaum allgemeine Zustimmung erfahren. Wir meinen vielmehr, dass die Ausdrücke Sterke und Holzgewerke der Erzeugung des Lokalkolorits dienen und gerade deshalb in das Reimbild geschoben worden sind. Ganz unhaltbar aber sind Uhlands Verse:

Bei Sonnenschein und Mondenlicht
Streiften die kühnen Degen

als Beispiel einer Metapher. Hier liegt gar keine Vertauschung - etwa von Träger und Attribut — vor, denn Degen (ahd. dëgan, mhd. dëgen, Knabe, dann Kriegsmann, Held) ist in der Wurzel urverschieden von Degen (mittellat. daga, Dolch). Bei den Bemerkungen über den Stabreim in modernen Gedichten wäre ein Hinweis auf seine Verwendung zur Lautmalerei um so mehr am Platze gewesen, als von ihr nachher in den Präparationen die Rede ist. —

In der Theorie über die methodische Behandlung der Gedichte schliesst sich der Verfasser an die Formalstufen an, wahrt sich aber erfreulicherweise eine selbständige Auffassung, indem er in mehreren Stücken von der zünftigen Lehre abweicht. Wir befinden uns mit ihm in den meisten Punkten in Übereinstimmung, namentlich in dem, was er über Art und Umfang der Vorbereitung, ihre Stellung zum Ziele und dessen Gewinnung sagt. Hier würden wir allerdings nicht selten, wie er will, sondern so oft, als nur dazu Gelegenheit gegeben ist, in die Vorbereitung schon die Erklärung unverständlicher Ausdrücke des Gedichtes aufnehmen[1]), wie es z. B. auch in der Präparation zu Schillers Taucher geschieht. Man beugt so möglichst der Gefahr vor, der alten philologischen Erklärungsweise mit allen ihren Mängeln zu verfallen. Auch die sehr gründlichen Ausführungen über die Darbietung haben unseren Beifall bis auf einen Punkt, in dem wir allerdings in grundsätzlichem Gegensatze zum Verfasser stehen: Das ist sein Vorschlag, das Verständnis des Inhalts mitunter auch durch entwickelnd - darstellenden Unterricht zu vermitteln, bevor das Gedicht selbst auftritt. Gegen solche Konstruktionsversuche lässt sich alles das sagen, was von der sogenannten konstruktiven Methode im Geschichtsunterrichte gilt und noch einiges mehr. Man verfällt doch in eine didaktische Diallele, wenn man, in der Absicht, an Gedichten das Wesen der Poesie zu erschliessen, mit den Schülern eine Arbeit vornehmen will, die die Kenntnis dieses Wesens schon voraussetzt. Wir glauben nicht, dass auch der geschickteste Lehrer bei sorgfältigster Vorbereitung irgend welche greifbaren und wertvollen Ergebnisse erzielen kann, wohl aber liegt die Gefahr nahe, dass die Schüler altkluge und eitle Schwätzer werden.[2]) Untersuchungen über das Verhältnis zwischen der Quelle des Dichters und seiner Dichtung, zwischen Rohstoff und Kunstwerk, zwischen historischer Wirklichkeit und poetischer Wahrheit sind gewiss sehr bildend, aber sie gehören, so weit ihnen überhaupt in der Schule ein Platz gebührt, auf die Stufen des Abstraktionsprozesses, wie sie denn auch vornehmlich von der abstrahierenden Phantasie des Dichters Zeugnis ablegen. Dass wir ihnen in dem besprochenen Werke auf der 3. und 4. Formalstufe nicht begegnen, hat zum Teil wohl seinen Grund in der oben berührten einseitigen Auffassung des Verfassers über die Komposition der Gedichte. In der Hauptsache begnügt sich der Verfasser, auf der 3. und 4. Stufe allgemeine Sätze aus der Poetik — aber auch mit Ausschluss der einzelnen Dichtungsarten — als Systeme zu gewinnen.

(Fortsetzung folgt.)

---

[1]) Dabei wird wohl vorausgesetzt, dass sie sich zwanglos in den Zusammenhang der vorbereitenden Besprechung einfügen lassen. D. R.

[2]) Hierbei kommt es doch wohl auf das Objekt der Darstellung an. Warum sollte diese Art der Behandlung nicht z. B. bei einem Stimmungsgedichte Anwendung finden? D. R.



A. Abhandlungen.

I.

Das Prinzip des Selbstfindens in seiner Anwendung auf den ersten Sprachunterricht.[1])

Von Oberlehrer Fritz Lehmensick in Jena.

Kennwort:
„Nicht das gedächtnismässige Aufnehmen eines überlieferten Stoffes, sondern das Selbstsuchen und Selbstfinden ist das Lebenweckende in jedem Lernen.“
(Freytag: Bilder aus der deutschen Vergangenheit IV.)

I. Tragweite des Prinzips.

1. Das Bedürfnis.

a) Erziehung der Jugend.

„Das Schicksal eines Volkes, seine Blüte wie sein Verfall, hängt in letzter Instanz allein von der Erziehung ab, die seiner Jugend zu teil wird.“

So erhebt Fichte seine ermahnende Stimme in den Zeiten nationalen Unglücks, als das Vaterland am Boden liegt und mühsam ringt nach Mitteln und Kräften, aus dem Staube sich wieder zu erheben. Tief dringen die Worte des mahnenden Propheten des Vaterlandes in das Gemüt des Volkes, denn Unglück und ernste Zeit machen das Herz empfänglich für mahnende Worte. Wie grosse Gemälde zur Veranschaulichung der Wahrheit erscheinen die Ereignisse der jüngstvergangenen Zeit, ein Riesen-orbis-diktus, dem Vaterlande zur Lehre.

Zeiten nationalen und wirtschaftlichen Aufschwunges aber sind geeignet, solche Lehren in Vergessenheit zu bringen, und weil dem so ist, so erwächst denen, die ihr Vaterland lieben, die Pflicht, sie immer wieder ins Bewusstsein zurückzurufen.

[1]) Eine vom evangelischen Diakonievereine gestellte Aufgabe.

Die Erziehung der Jugend: das Schicksal des Volkes! Das ist wahrlich ein ernstes Wort. Eindringlich gemahnt es, alle Kraft daran zu setzen, die Erziehung so sehr zu vervollkommnen wie nur immer möglich, die Erziehung zu gestalten entsprechend der Stellung, welche das Volk in der nächsten Zukunft einnimmt, und vor allem der Volksschule zu gedenken, der grossen Hüterin der Volkserziehung.

b) Was brauchen wir?

Da erhebt sich die Frage: Was braucht unser Volk? Was brauchen wir? Charaktere brauchen wir, gut und fest, Frauen brauchen wir und Männer, die auf eignen Füssen stehen, ihr eignes Urteil sich bilden, die ihren eigenen Weg finden. Selbständigkeit, Selbstdenken, Selbsthandeln, das brauchen wir.

Die Maschine ist eingedrungen in die Kulturwelt. Sie näht, sie hämmert, sie schreibt für den Menschen, sie arbeitet für ihn, ja sie denkt für ihn.

Mechanisch schiebt seine Hand das Papier unter die Walze, mechanisch knüpft er die Fäden, mechanisch löst er den Hebel. Bleibt er noch ein Mensch? Er wird zum Maschinenteil. Ist das richtig? Das ist ein Unglück. Es ist ein Unglück für ein Volk, wenn ein grosser Teil der Volksgenossen in die Schicht hinuntersinkt, wo nur die Körperkräfte noch nutzbar werden. Des Menschen Höchstes und Edelstes liegt dann brach. Seine Hand arbeitet für die Kultur, aber nicht sein Herz, seine Gelenke und Muskeln bewegen sich, üben sich, vervollkommnen sich, aber nicht sein Geist.

Und ob der nationale Reichtum auch zunimmt und wächst, das Volk wird ärmer. Die geistigen Kräfte eines Volkes, die bilden sein Stammkapital. Aber nicht, die brach liegen, nicht die toten, nicht die schlummernden — sondern die wachen, die lebendig sind, die arbeiten. Aber kann hier die Schule helfen? Sie kann doch nicht die Maschinen zertrümmern, den Gang der wirtschaftlichen Kultur wieder rückwärts lenken, um die Menschen wieder auf eigene Füsse zu stellen. Hierin kann sie nichts thun.

Und auf der anderen Seite: Wie wenig praktisches Verständnis! Ganze Volkskreise und gerade die gebildetsten und gelehrtesten, der Welt des Handelns fast ganz entfremdet.[1]) Die grossen technischen Errungenschaften benutzt alle Welt. Aber nicht alle Welt versteht sie. Wie viele von den kleinen Apparaten und Vorrichtungen werden unverstanden benutzt. Wie in der Welt des Handarbeiters

---

[1]) „Mit dem Wissen der Gebildeten bleibt es eine eigene Sache . . . . Werden die zahlreichen Studierten aller Fakultäten, die keine Landkarte mit Nutzen auf Reisen gebrauchen können, oder die die einheimischen Waldbäume und Getreidearten nicht unterscheiden können, nicht trotzdem zu den Gebildeten gezählt? Thut es der Würde und dem Ansehen eines Geheimen Rates Eintrag, wenn er bei einer Bauplatz-Besichtigung ein Haferfeld mit einem Rapsfeld verwechselt?“ (Israel, Päd. Blätter 1898, No. 11.)

die Worte von Mund zu Mund gehen, so gehen in der Welt des Geistesarbeiters die Instrumente von Hand zu Hand, ohne dass das reiche Bildungsgut gehoben wird, das in ihnen verborgen ruht. Das ist der Nachteil unserer Kultur. Aber kann hier die Schule helfen?

Auch das kann sie nicht.

Sie kann auch nicht die oberen Schichten des Volkes nötigen, wieder wie ehedem Hammer und Zange zur Hand zu nehmen und selbst ihr Hauswesen in Stand zu halten, damit sie praktischer werden, mehr Verständnis gewinnen fürs Leben und den Geist würdigen und verstehen lernen, der auch in kleinen technischen Dingen steckt.

Also kann sie helfen?

Sie kann es nicht an den Gegenwärtigen. Das ist nicht ihre Aufgabe. Da hat sie nichts zu suchen.

Aber sie kann etwas für die Zukunft. Die Zukunft ist ihr Feld. Wer die Schule hat, der hat die Zukunft.

Sie kann daran mitarbeiten, dass wir bekommen, was wir brauchen: Charaktere, feste und gute, Frauen und Männer, die auf eignen Füssen stehen, die ihr eignes Urteil sich bilden, die ihren eignen Weg finden.

Sie kann mit dafür sorgen, dass die Geister lebendig bleiben, auch wenn die Arbeit mechanisch wird, dass die Gedanken die Hand begleiten, freudig, mitsuchend, mitdenkend, mitschaffend, dass die Arbeit geadelt wird durch die Idee.

Sie kann es mit verhindern helfen, dass die Gedanken still stehen, weil die Maschine arbeitet, dass der Trieb, eigne Urteile zu bilden, erstickt, dass die Maschine den Geist verödet, verflacht, verdirbt.

Sie kann mit erstreben und es mit durchsetzen, dass sich Wissen stets mit Können, Theorie immer mit praktischer Fähigkeit, Denken allzeit mit der Möglichkeit selbständigen, sicheren Handelns zugleich ausbildet.

„Das ist's ja, was den Menschen zieret, und dazu ward ihm der Verstand,
dass er im innern Herzen spüret,
was er erschafft mit seiner Hand."

2. Der Weg zur Hilfe.

a) Wesen des Selbstfindens.

Aber was soll helfen? Es giebt kein Allheilmittel. Sollen grosse Wirkungen erzielt werden, so müssen grosse Kräfte thätig sein. Viele Mittel müssen angewendet werden.

Ein Mittel ist auch das Verfahren des Selbstfindens.

Selbstfinden?

[1]) Vergleiche: „Selbstthätigkeit" und „Selbständigkeit" im Encyclop. Handbuche von Rein.

Wir meinen ein Unterrichtsverfahren, durch das der Schüler genötigt und angeleitet wird, durch eignes Nachdenken in selbständiger Arbeit alles zu finden, was sich auf diese Weise gewinnen lässt, das ihn veranlasst, selbst Beobachtungen anzustellen und Ergebnisse daraus zu gewinnen, das ihn gewöhnt, die Ergebnisse seiner Arbeit dem vorhandenen Gedankenvorrate selbstthätig einzuordnen und das ihn so befähigt, die in seinem Bereiche liegenden Vorstellungs- und Denkakte ohne Hilfe zu vollziehen.

Selbstfindenlassen ist Führen zur Selbständigkeit durch Selbstthätigkeit.

b) Nutzen des Selbstfindens.

Der Nutzen des Selbstfindens ist, wie sich zeigt, ein doppelter. Er ruht zunächst in der Selbstthätigkeit. Passive Hinnahme des Wissensstoffes giebt keine wahre Bereicherung des Geistes und des Gemütes. Wahres Wissen ist immer etwas Selbsterrungenes, Selbsterarbeitetes, Selbsterworbenes. Der Lehrer kann den Schüler nur lehren, er kann ihm nichts lernen; lernen muss der Schüler selbst. Erst dann wird das Bildungsgut sein, sein eigen, sein Eigentum, und wahr ist die Mahnung:

Was Du ererbt von Deinen Vätern hast
Erwirb es, um es zu besitzen.

Ja, auch: um es zu behalten. Äusserlich angeflogenes Wissen wird bald ein Raub der Zeit. Wie gewonnen, so zerronnen — bald ist es verflogen.

Selbstgefundenes, selbstthätig erarbeitetes Wissen haftet. Eingedrungen ist es in den Gedankenkreis und mit ihm verwachsen. Eng verbunden mit vielen verwandten Gedanken, wird es festgehalten von vielen unsichtbaren Fäden.

Aber nicht bloss das Wissen wird tiefer und fester. Auch die Geistesbewegung wird lebendiger, das Interesse reger, die Lernlust grösser, das Kraftgefühl stärker.

Der andere Nutzen beruht auf der wachsenden Selbständigkeit. Der Zögling, nach dem Verfahren des Selbstfindens gebildet, fühlt sich nicht bloss selbständiger, er wird es auch. Gewöhnt, nicht von anderen am Gängelband geführt zu werden, sondern auf sich selbst angewiesen zu sein, wird er leichter sich erwerben, was ihm an geistigem Besitz noch fehlt, oder wiedererwerben, was ihm im Laufe der Jahre verloren gegangen ist.

Und wenn das Leben an ihn Anforderungen stellt, in neuen Lebenslagen sich zurechtzufinden, so wird er leichter zu handeln vermögen als andere.

So ist das Verfahren des Selbstfindens geeignet, beiden Mängeln mit entgegenarbeiten zu helfen, dem Mangel an Denken bei denen, die körperlich arbeiten, dem Mangel an selbständigem Handeln bei denen, deren Hauptarbeit das Denken ist.

3. Der Anfang.

Die Schule soll das thun. Sie kann es vornehmlich durch den Unterricht. Sie hat zwar noch die Veranstaltungen des Schullebens mit Regierung und Zucht. Aber ihr Hauptgebiet ist der Unterricht. Durch den Unterricht will sie erziehen. Durch ihn kann sie auch zum Selbstfinden und damit zur Selbstthätigkeit und Selbständigkeit erziehen.

Aber wie?

Diese Frage kann nicht auf einmal umfassend beantwortet werden. Nur stückweise in sorgfältiger Einzelarbeit.

Gerade für den Anfang der Schulzeit, für das erste und die ersten Jahre ist die Beantwortung dieses „Wie“ von grosser Wichtigkeit.

Noch ist das Kind lebensfrisch und schaffensfroh, noch ist es nicht von des Gedankens Blässe angekränkelt, noch ist sein ganzes Wesen Bewegung, Lust und Jubel. Noch ist der Boden seiner Seele unbebaut.

Noch kann die geistige Kraft, die Regsamkeit und das Leben erhalten, gepflegt und nutzbar gemacht werden. Noch kann der Lehrer unter Berücksichtigung der Individualität die Richtung des Denkens bestimmen.

Und ferner: Wohl sagt das Sprichwort:

„Ende gut,
Alles gut“.

Aber bei allem, was sich organisch entwickelt, muss man sagen: Nur wenn der Anfang gut ist, kann der Fortgang gut werden. Alles schon Gewordene ist ja von wesentlichem Einfluss auf das daran Werdende.

In den ersten Lebensjahren liegen die Wurzeln alles späteren Wissens und Könnens, in den ersten Schuljahren werden diese Wurzeln ernährt und gepflegt, oder auch unterdrückt und verkümmert.

Wenn mechanisches, maschinenmässiges Nachsprechen, langsame Gedankenbewegung, dürre Gedankenform einmal geübt und gebildet worden sind, dann ist schon viel verdorben. Der Flötenlehrer ist bekannt, der von Schülern, die schon anderswo gebildet waren, das doppelte Honorar verlangte: einmal für Abgewöhnen des Falschen, das andere Mal fürs Neulernen.

Darum von unten her! Dort sind die Wurzeln. Dort beginne!

II. Sprachunterricht in der Elementarklasse.

A) Selbstfinden des Sachinhaltes.

Aus dem Gesamtgebiete des Anfangsunterrichtes hebt das Thema das Gebiet der Sprache hervor, ein Gebiet, welches seiner eigentümlichen Natur gemäss mit den übrigen Gebieten eng verflochten ist, ein Gebiet zugleich, welches besonders, was das Lesen und Schreiben anbelangt, schon seit alten Zeiten unter dem Rufe steht, eine Domäne

zu sein der Öde und Geistesleere, der Lehrersorge und Kinderplage, des Drillens und des Mechanismus.

Wie viele Fibelschreiber glaubten schon die Welt mit ihrem Büchlein umgestalten zu können, aus einem Jammerthale in ein Freudengärtlein zu wandeln. Wie viele Arbeit, wie viel Kraft ist schon diesem Unterrichtsgegenstande zugewandt worden! Gewiss ein Argument sowohl für seine Wichtigkeit als auch für seine Schwierigkeit. Gewiss ein Anreiz, die Durchführbarkeit eines neuen[1]) Grundsatzes an einem so alten Arbeitsgebiete der Pädagogik zu erproben. Und so erhebt sich die Frage:

„Wie lässt der erste Sprachunterricht (einschliesslich des Anschauungs-, Schreib- und Leseunterrichts) durch das Verfahren des Selbstfindenlassens sich weiter bilden?"[2])

Wenn es sich um Sprache handelt, so handelt es sich zunächst um Inhalt. Sprache ist Form; aber Form für Inhalt. Sprache ist Ausdrucksform. Ich muss etwas im Innern haben, wenn ich etwas ausdrücken will. Gewiss, das Verfahren des Selbstfindens erstreckt sich auch auf die Zeichen. Aber zunächst muss es angewendet werden auf den Inhalt.

Es erhebt sich darum zunächst die Frage: Wie kann das Kind angeleitet werden, Inhaltliches, Gedanken zu finden und sie auszudrücken?

Selbstfinden geschieht durch Nachdenken. Nachdenken wird angeregt durch Fragen. Die Frage erzeugt Reproduktion bekannter Vorstellungsgruppen, oder lenkt die Aufmerksamkeit bei der Anschauung, oder veranlasst ein Nachahmen, oder regt an zum Nachbilden.

Fragen

Nachdenken

Reproduzieren, Anschauen, Nachahmen, Nachbilden.

Selbstfinden.

1. Art des Inhaltes.

Diese Geistesbewegung ist nur möglich, wenn der Unterrichtsstoff der rechte ist. Wie soll er sein? So wie die Kinderseele: anschaulich, lebendig, einfach und kindlich, heimatlich und national. In ihm müssen Antriebe liegen zum Nachdenken über Thatsächliches, über Sittliches, über arm und reich, über gut und böse, über wahr und falsch, über Glück und Leid. Die Kindesseele dürstet

[1]) „Es giebt nichts Neues unter der Sonne." Ganz richtig. Aber neues, helles Sonnenlicht kann das Alte, wenig Beachtete, halb im Dunkel Versunkene und Vergessene in neue Beleuchtung rücken und dadurch dem Geiste neu erstehen lassen.

[2]) Blätter des evangel. Diakonievereins 1897.

nach Erzählungen. Alle abstrakte Lehre im konkreten Gewande der Geschichte!

Aber das reicht nicht aus. Das ist Menschenleben. Dazu muss noch kommen die Belehrung über Naturleben: die Naturkunde der Heimat, der Anschauungsunterricht. Stoffe der Heimat, im Anschauungskreise des Kindes liegend, müssen unter rechte Gesichtspunkte gebracht werden, dass sie zum Nachdenken anregen.

In beiden Gebieten Selbstfinden durch Nachdenken, angeregt durch Fragen. Im Gebiete des Menschenlebens (der Erzählungen) wird die Reproduktion bekannter Vorstellungen hervorgerufen, im Gebiete des Naturlebens die Aufmerksamkeit auf die Anschauung gelenkt.

2. Weg des Findens.

Nun ist zu zeigen, wie das geschieht.

Es kann natürlich nicht ins Blaue hinein geschehen. Wer selbstfinden will, muss Gelegenheit zum Selbstsuchen haben, also Freiheit der Bewegung und der Wahl. Aber nicht absolute Freiheit. Ein Ariadnefaden muss ihm in die Hand gegeben werden, an dem er tastend, fühlend, versuchend den Weg aus dem Labyrinthe finden kann.

a) Bei Erzählungen.

Dieser Faden kann gegeben sein in Begrifflichem. Im Anfange des Unterrichts wird es sich meist handeln um Konkretes. Der leitende Faden kann auch in einer konkreten Vorstellungsreihe liegen.

Dafür ein Beispiel. Die Geschichte von Frau Holle wird behandelt. Der erste Teil, das Schicksal des fleissigen Mädchens, ist im Bewusstsein der Kinder aufgebaut. Sie haben das Mädchen kennen gelernt zu Haus, am Brunnen, am Backofen, am Apfelbaum — bei der Frau Holle, unterm Thor und wieder zu Haus. Und nun kommt, was alles der Schwester begegnet, der Faulen. Soll der Lehrer das einfach erzählen? Und das Kind soll, wenn nicht passiv, so doch bloss receptiv dasitzen und das Neue aufnehmen, wie ein Gefäss den Inhalt, den man hineinfüllt? Nein. Lebendig sollen die alten Gedanken im Kinde werden, und die neuen erzeugen. Es kennt die Sachlage, die Schauplätze, die Begebenheiten. Es kennt die Eigenschaften der Faulen. Die Frage erhebt sich: Was wird sie thun? Und nun kann das Kind aus der Situation, aus den Anforderungen, zusammengehalten mit den Eigenschaften, in den einzelnen Fällen das Verhalten der Faulen selbstfinden, umsomehr als das Gegenbild in der Schwester immer zum Vergleich da ist. Zum Selbstfinden wird der Lehrer anregen und das Richtige bestätigen.

Und so lassen sich durch entwickelnd-darstellenden Unterricht, (ein Verfahren des Selbstfindens), die Erzählungen aus den Elementen, die das Leben, oder der vorhergehende Unterricht erzeugt hat, ge-

winnen. Und so lässt sich verfahren bei allem Inhaltlichen, das dem Interesse der Kinder nahe liegt, bei allen Erzählstoffen, die der Kindesnatur angemessen sind, so z. B. auch bei der Weihnachtsgeschichte.

Rein sprachlich betrachtet ist der Erfolg vielleicht derselbe; das eine wie das andere Kind, das, dem der Stoff dargeboten worden ist, wie das, welches seine Hauptmomente selbstgefunden hat, beide verfügen am Ende über annähernd denselben Wortlaut der Geschichte. Soweit die Thätigkeit der Sprechwerkzeuge, soweit die äusseren Leistungen der Satzbildung in Frage kommen, ist die Sache so ziemlich gleich. Aber welch' ein Unterschied in psychologischer Hinsicht! Weit überragt das Verfahren des Selbstfindens das des Darbietens zur Aufnahme an innerem Erfolg.

Beim Selbstfinden durchlebt das Kind das Erzählte, es steht wie die Person der Geschichte vor den Aufgaben und muss sie lösen. Die Worte werden aus der Sachlage geboren, nicht erst nachträglich mit Inhalt erfüllt. Die ganze Stimmung der Situation kommt zur Geltung, das Gemütsleben wird erregt, Gefühle blühen von selbst hervor. Und dieser ganze reiche Inhalt wird dann vom Kinde selber in das Gewand der Sprache gekleidet.

Ein grosser Unterschied für die Geistesbildung! Zwei Arten von Menschen giebt's, solche, die teilnahmlos die Ereignisse, die Gedanken aufnehmen und solche, welche den Strom der Ereignisse wie den Fluss der Gedanken mit Überlegungen, Fragen, Erwägungen, Befürchtungen, Hoffnungen begleiten. Zwei Arten von Lesern giebt's, solche, welche Lautzeichen in Worte umsetzen und einen notdürftigen Sinn damit verbinden, und solche, deren Geist bei der Aufnahme arbeitet, das Neue zerlegt, beurteilt, das Kommende vermutet, erwartet. Zwei Arten von Hörern auch giebt es, die, welche mit den Ohren hören, und die, welche mit dem Kopfe, dem Herzen, dem Gemüte hören und das Gehörte verarbeiten und annehmen, verwerfen, durchdenken und durchfühlen. Wir wissen, welche Art von Menschen unserm Volke not thut.

b) Bei Naturgegenständen.

Das Verfahren des Selbstfindens ist auch anwendbar bei Objekten, welche sinnenfällig vor den Kindern stehen. Ja, gerade dort ist es sehr wertvoll, weil Falscherschlossenes leicht durch das unmittelbare Anschauen von den Kindern selbst korrigiert werden kann. Scheinbar ist es dort leichter. Aber nur scheinbar. Die Schwierigkeit besteht darin, dass blosses Anschauen noch gar keine wertvollen Gedanken liefert, sondern bloss ein Nebeneinander und Nacheinander von Sinneseindrücken. Die tiefere Erkenntnis und die wertvollen Gedanken sind ein Ergebnis des Nachdenkens. Aber wie dieses Nachdenken anregen? Durch ein blosses „Was siehst du?" und „Wie sieht das aus?" ist hier nichts gethan. Aber wodurch?

Übertragung von Vorstellungsgruppen.

[1]) „Ich sprach im Unterrichte über die Sonne . . . . und wollte zum Verständnis bringen: Die Sonne scheint. Sie wärmt auch. Die Sonne ist am Himmel. Die Sonne hat der liebe Gott gemacht. Aber obwohl ich mir die erdenklichste Mühe gab, den Kindern es klar zu machen, ... es wollte mir nicht recht gelingen . . . . .

Mit einem Schlage wird die Sachlage anders; Leben und Bewegung kommt in die Kinderschar, jedes, auch das Schwächste will sein Teil mit beitragen und zwar mit lebhaftester Freude. Das alles durch die Bemerkung eines Kindes. Und welches war hier das Zauberwort, welches den im Schulmechanismus gebannten Kindesgeist löste? Es war der Satz: „Die Sonne ist dem lieben Gott seine Lampe." Hier nun floss schier unaufhaltsam der Strom der Vorstellungen und der Lehrer hatte Mühe ihn in sein rechtes Bett zu lenken . . . . .

Dass die Sonne scheint, dass sie zu unserer Arbeit leuchtet, dass sie drinnen und draussen alles erhellt, dass sie ein grosses Licht ist, dass Gott sie als Leuchte am Himmel errichtet hat, dass am Abend, wenn sie nicht mehr strahlt, Dunkel die Erde bedeckt, das und noch viel mehr ist mit einem Male in der Kindesseele klar geworden, das ist mit einem Male dem Kinde zum geistigen Eigentume geworden, über das es frei und fröhlich verfügt."

Ein Vorstellungskomplex, der bekannt, gewohnt, eingelebt ist, wird hier auf den neuen übertragen. Ebensoviele Einzelvorstellungen, wie in der Vorstellungsmasse Lampe liegen, ebensoviele Fragen erheben sich und fordern zum Vergleiche auf.

Die Phantasiethätigkeit der Kinder besteht im Wesentlichen in Übertragung von Vorstellungskomplexen. Diese Übertragung erleichtert nicht bloss wesentlich das Verständnis, sondern auch das Selbstfinden. Oft kann eine einzelne Vorstellungsmasse auf die mannigfachsten anschaulichen Gegenstände übertragen werden. So die Vorstellungsmasse Wohnung[2]):

Der Stall, die Stube der Ziege.
Die Wiese, die Wohnung des Grases.
Der Garten, die Wohnung der Blumen.
Der Baum, das Haus des Vogels.
Fischglas, Bach und Teich als Wohnung des Fisches.

Wie fruchtbar, wie gedankenerzeugend sind die Beziehungen, die sich nun, durch einfaches Durchlaufen der Vorstellungsreihen, die bei der Betrachtung der Stube ausgebildet worden sind, herstellen. Wie von selbst ergeben sich die Fragen nach Wand, Diele, Decke, Fenster,

---

[1]) Psychologische Beobachtungen an Kindern des ersten Schuljahres. Praxis der Erziehungsschule 1888. S. 73.

[2]) Siehe 1. Schuljahr (Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts) 6. Auflage.

Thür des Stalles. Leicht finden die Kinder selbst beim Anschauen der Wiese, wie Wände und Decke fehlen, wie also Wind, Regen und Sonnenlicht von allen Seiten hereinkann, und durch weitere Beobachtungen (Welken der Pflanzen, die nicht begossen sind, Aufrichten bei Regen — Fehlen des Blattgrün bei den Schösslingen der Kartoffeln im Keller) finden sie, dass das gut ist. Und wie von selbst ergeben sich die Fragen: Fenster? Thür? Und leicht wird der Grund gefunden, weshalb sie überflüssig erscheinen. Und so auch bei den anderen. Mit verstärktem Interesse wendet sich das Kind der Beobachtung des Fisches im Fischglase zu, durch die Auffassung des Wasserbehälters als Stube zu intensiverem Nachdenken veranlasst.

Eine Menge von Fragen erhebt sich: Wasser statt Luft? Wie kann er leben? Atmen? Wir bleiben auf der Diele. Er durchmisst den ganzen Raum. Wie kann er das? Mancherlei einfache Versuche und Beobachtungen führen dann auf die Körperform, die Flossen, die Schwimmblase. Auch dass der Fisch ein anderes Kleid tragen muss, als wir tragen, wenn sein Aufenthaltsort so anders ist, als unserer, können die Kinder selbst finden. Wie ist es darum beschaffen? Wie zweckmässig die Schuppen sind und angeordnet sind, können die Kinder dann leicht sehen und einsehen.

So wird durch das Verfahren des Selbstfindens nicht bloss Leben und Interesse in den Unterricht gebracht, sondern der Kindesgeist erhält dadurch eine ganz andere Struktur. Bei dem landläufigen Verfahren im Anschauungsunterricht (Der Fisch lebt im Wasser. Er hat Flossen. Er ist mit Schuppen bedeckt; die Schuppen sind glatt etc.) wird ja auch ungefähr derselbe Stoff behandelt. Aber die Vorstellungen von den Teilen der Eigenschaften des Gegenstandes sind nur örtlich verbunden, nur durch Gewinnung aus demselben Anschauungskomplex und durch Projizierung auf dasselbe Objekt. Durch das Verfahren des Selbstfindens aber werden sie durch logische, inhaltliche, praktische Beziehungen verbunden und dadurch viel inniger verknüpft. Der Geist des Kindes wird gewöhnt, in solcher Weise selber zu arbeiten und die Gegenstände, Teile, Eigenschaften, Thätigkeiten nicht bloss in seinem Bewusstsein nebeneinander zu stellen und zu gruppieren, sondern durch wertvolle Beziehungen zu verknüpfen. Der Knabe und das Mädchen wird auch gewöhnt, selbst zu fragen. Gar manche Frage bleibt ja noch ungelöst und muss es bleiben, aber ist es bei den Erwachsenen nicht gerade so? Die Zahl der Wunder und Rätsel wächst. Und das gilt ja auch für die gesamte Forschung der Menschheit. Besser die Beantwortung einer Frage auf spätere Zeiten verschieben, als sie oberflächlich abthun und eine Scheinantwort geben. Nicht eine voreilige Befriedigung des Interesse kann unsere Aufgabe sein, sondern eine planmässige Weckung.

Wenn wie die beiden Verfahren, das der Darbietung (des Ablesens vom Bilde, Modelle, Gegenstande, der Verbindung von Sach-

vorstellung und Wortvorstellung) und das des Selbstfindens mit einander nach ihren sprachlichen Ergebnissen für die Schüler vergleichen, so erscheint der Unterschied wieder nicht so gross. Auch hier ist in beiden Fällen der Gewinn an Worten (nach Zahl, Verbindung, Form) derselbe. Aber grösser ist beim Selbstfinden der Gewinn an Inhaltlichem, an Gedanken und Gedankenverbindungen.

Gedankenerzeugende Frage.

Wie aber soll verfahren werden, wenn eine Übertragung bekannter Vorstellungskomplexe auf das Neue nicht möglich ist? Wenn etwa der Gegenstand selber bekannt genug ist, wie z. B. die Stube? Reicht es dann aus, anzuschauen und das Angeschaute danach in Worte zu kleiden? Nein. Auch hier ist es wichtig, um die Kinder zum Selbstfinden anzuleiten, gedankenerzeugende Anregungen zu geben.

So wird die Stube betrachtet unter der Idee des Schutzes, den sie gewährt; wie die Wände vor dem Winde schützen, die Decke vor dem Regen, die Diele vorm Hinunterfallen. Und wie die Fenster die Sonnenstrahlen hereinlassen und Regen und Wind nicht, und wie sie darum eingerichtet sind. Und wie es der Zimmermann gemacht hat, dass die Kinder so leicht in die Stube können. So geschieht das, was Herbart meint, wenn er verlangt, man solle „den Sinn beim Geiste fassen", nämlich dem Sinnorgan die Neuaufnahme erleichtern, indem man die Aufmerksamkeit des Geistes weckt und auf das Neue lenkt.

Auch die sogenannten Gedankenexperimente sind hier am Platze, bei denen ein Umstand nach dem andern verändert oder ausgeschaltet gedacht wird, woraus die Bedeutung jedes einzelnen ins hellste Licht tritt.

Holz ist billiger als Glas, also wollen wir Holzbretter vor die Fensteröffnung machen! Ja, dann sehen wir nichts. Nun so thun wir gar nichts davor. (Aber Wind, Regen, Kälte.) Wie, wenn die Fenster bis zur Diele reichten? (Leicht zerstossen! Licht dort, wo wir es nicht brauchen.) Warum die Fensterkreuze nicht recht breit sind, da halten sie doch besser? (Nehmen Licht weg.) Warum nicht ganz schmal? (Zerbrechen leicht). Weshalb sind die Stubenwände nicht aus Glas? (Hineinsehen. Mit Steinen zerwerfen. Kein Schutz vorm Sonnenlichte). Wo sind sie aus Glas? (Gewächshaus). Warum?

So muss zu dem blossen beschreibenden, aufzählenden, nennenden, inhalt- und gedankenarmen Was das anregende, inhaltreiche, wertvolle Warum hinzukommen, der eigentliche Kompass des Naturfreundes. An der Hand dieses Warum sollen die Kinder die Aussenwelt durchforschen. Natürlich muss auch die Betrachtung des Was, des Thatsächlichen als der eigentliche Wurzelboden alles Überlegens dabei zur vollen Geltung kommen.

Die blossen Schemata (z. B. Wurzel, Stamm, Blätter, Blüten, Früchte) haben diese gedankenerzeugende Kraft nicht. Schon ihre

Gleichförmigkeit bei all' den verschiedenen Gegenständen (hier also Pflanzen) wirkt ermüdend und abstumpfend. Sie berücksichtigen zudem nicht das Eigenartige, das Individuelle, Charakteristische des Gegenstandes. Sie leiten nicht an, neue Beziehungen, neue Verhältnisse, neue interessante Gedanken zu suchen und zu finden.

3. Bedingungen.

Es ist auch nicht jeder Gegenstand dabei mit gleichem Erfolge zu verwenden. Das zeigt schon das berühmt gewordene Loch in der Tapete, als ein Anschauungsgegenstand und Untergrund für die Sprachübungen bei Pestalozzi. Der Lehrplan, die Auswahl, Anordnung und die Verbindung der Stoffe sind für die Anwendbarkeit des Selbstfindens von Bedeutung. Auch die Stellung des Themas. Es empfiehlt sich nicht, einen Gegenstand im ersten Schuljahre nach allen seinen Beziehungen zu behandeln, sondern nur einige Seiten recht anregend und gründlich unter fortwährender Beobachtung der Wirklichkeit. Der gegebene Gesichtspunkt wirft dann häufig ein Streiflicht auf das Objekt, von ihm aus läuft der Ariadnefaden, an dem der Schüler den rechten Weg findet. (Maus, ein Dieb; Katze, Hauspolizei; Hund als Wächter.) Woher aber sollen wir die Gesichtspunkte nehmen, die eine Betrachtung des Gegenstandes dann fruchtbar machen? Sie ergeben sich am besten aus einer Angliederung der Reihe der Naturobjekte an die Reihe der Erzählungen. Die Erzählungen haben einen Fonds von Vorstellungen geschaffen. Aus ihm entstehen die Antriebe, Fragen, Anregungen, welche zur Betrachtung des Neuen führen. Viel leichter kann so der Schüler selbst suchen und selbst finden.

Und dabei ist das günstige Verhältnis vorhanden, dass, ob der Schüler auch wenige Worte spricht, doch ein reicher Hintergrund von Gedanken da ist, eben geschaffen durch die Erzählungen. Von ihnen aus geht der Ansporn zum weiteren Nachdenken. In dem Märchen vom Wolf und den Geissen hiess es: „Haltet die Thür geschlossen. Macht nicht auf. Lasst mir den Wolf nicht herein!“ Die Mutter wusste, wie ihre Kinder geschützt waren in der Stube. Von hier aus nun die Betrachtung: Auch uns schützt die Stube. So leiten die Fäden zum Neuen hinüber. Oder: Wie Hühnchen und Hähnchen heimfahren wollen und keinen Wagen haben und sich dann einen aus Nussschalen bauen und dann wieder keins Kutscher sein will und sie deshalb die Ente vorspannen, da leiten die lächerlichen und kindlichen Vorstellungsverbindungen hinüber zu den ernstlichen Fragen, die durch die Geschichte recht lebendig werden: Wer zieht denn uns die Wagen? Wie sind sie eingerichtet (zum Fahren, zum Sitzen, zum Lenken)? Wie werden sie denn gebaut? Unterschied zwischen Wagen und Schlitten?

Oder wenn am Schlusse des Schuljahres der Körper des Kindes zum Behandlungsgegenstand gemacht wird, so kann er im Anschluss

an das Märchen vom Armen und Reichen unter dem Gesichtspunkte betrachtet werden: Wieso auch das ärmste Kind reich ist?

4. Thun als Mittel des Selbstfindens.

Noch ist ein wichtiges Mittel, das Selbstfinden zu fördern, unerwähnt geblieben: das Thun. Gerade durch das Versuchen, Nachahmen, durch das plastische Nachbilden und dramatische Darstellen, Spielen, kurz durch die verschiedenen Formen des Thuns, wird ein günstiges Verhältnis für die sprachliche Ausbildung der Kinder geschaffen: klare Sachvorstellungen, in hinreichender Deutlichkeit und Stärke, durch die Erregung der verschiedenen Nervenbahnen der Gesichts-, Gehör-, Tast-, Wärme-, Kälte-Empfindungen, des Muskelgefühles mit klaren, bestimmten Wortvorstellungen verbunden.

Die einfachste Form des Thuns ist das Zeigen und die Handbewegung. Das Fenster ist viereckig (vierseitig). Der Sinneseindruck des Viereckigen ist da. Aber er ist mit anderen, gleichstarken Eindrücken verschmolzen. Es ist auch hell, gläsern, gross, schmal, dünn etc. Wie das uns hier Wichtige nun aus dem Komplexe von Eigenschaften herauslösen? Wie die Sachvorstellung am innigsten mit der Sprachvorstellung vermählen? Durch Selbstthun. Die Kinder umfahren mit dem Finger das aus ihrer Seele hinausprojicierte Bild. Die Bewegung ist die beste Erzeugerin der Formvorstellung. Das lässt sich auch sonst noch anwenden. Die Linie zeigt das Kind am besten so, dass die Spitzen beider Zeigefinger auf den Anfangspunkt gerichtet werden, der eine Zeigefinger sich dann, die Linie durchlaufend, vom andern sich bis zum Endpunkte entfernt. Damit lernen die Kinder die Linie genetisch begreifen als die Spur eines sich fortbewegenden Punktes, aber einfach durch Thun ohne die Worterklärung. Bei parallelen Linien gehen beide Zeigefinger nebeneinander her. Flächen werden mit der Handfläche gezeigt. Winkel werden durch 2 Legestäbchen veranschaulicht, die erst parallel nebeneinander liegen, deren eines sich um den festen Scheitelpunkt bewegt. So lernen die Kinder den Winkel kennen als den Richtungsunterschied zweier Linien. Die Kinder sollen das nicht in Sätze fassen, im Gegenteil, wenn sie in einfachen Worten (Linie, Winkel) das Wesen der Sachen zusammenfassen, so wird auch ihre Sprachbildung am besten gefördert.

Übrigens soll nicht etwa eine Formentheorie oder Formenkunde auf der Unterstufe getrieben werden. Das gehört der späteren Schulzeit. Ein anderes wichtiges Mittel, das Selbstfinden zu fördern, ist das Versuchen (Experimentieren). Oft lässt sich aus ihm unmittelbar und augenblicklich eine Erkenntnis gewinnen. Nuss, Kastanie und Kugel sollen in ihrer Form verglichen werden. Wir verwenden sie beim Kegelschub und finden spielend die Unterschiede.

Was ist eigentlich der Schnee? Der Schneeball, den wir in die warme Stube bringen und der in Wasser zerfliesst, lehrt es besser als Lehrerwort.

Zuweilen ist längere Beobachtung nötig im Anschluss an den einfachen Versuch. Ob Eis mehr Platz einnimmt als Wasser? Das können wir nicht so ohne weiteres sehen. Erst wenn wir die Flasche füllen, das Wasser gefrieren lassen und sehen, wie ein Eisstrahl aus der Öffnung herausgetrieben wird, und wenn wir die 2. Flasche verkorken, sie am Morgen zersprungen finden, können wir die Erfahrung konstatieren. Und so sind auch die übrigen Formen des Thuns geeignet, das Selbstfinden zu fördern. Das Nachahmen z. B. von Thätigkeiten, nämlich Bewegungen, Stimmen, Mienen und Geberden, ist geeignet die Wortvorstellung fest mit ihrem Inhalte zu verbinden. Ja, auch mit ihrem Gefühlsinhalte. Viel tiefer prägt sich das Gefühl in allen aus, wenn ein Kind die Faust ballt, die Stirn runzelt, die Brauen zusammenzieht und den Oberkörper zurückbeugt und erzählt: „Er machte es so", als wenn es bloss sagt: „Er drohte."

Ein vortreffliches Mittel, besonders die Formvorstellung ins helle Licht zu heben, ist das Nachbilden in Thon, das Stäbchenlegen, sowie das Ausschneiden der Formen in Papier mit der Scheere. Viel genauer erkennt der Geist die Form „rund" auf diese Weise als durch das blosse Anschauen. Beim Anschauen wird an die Gesichtsvorstellung einfach die Wortvorstellung geknüpft. Aktiv ist der Geist des Kindes in Hinsicht auf die Thätigkeit der Sprachwerkzeuge, in Hinsicht auf das gesprochene Wort. In Hinsicht aber gerade auf das Wesentliche, auf die Form ist es anders. Da ist der Geist nur rezeptiv thätig. Wie anders beim Nachbilden! Das Auge erfasst die Form. Nun sollen die Augen die Lehrmeister der Hände werden. Docendo discimus. Gar bald merkt das Kind, wie wenig fest das Erinnerungsbild des Gesehenen im Gedächtnisse haftet. Von neuem muss es die Form anschauen und immer von neuem. Dann erweist sich auch die Hand recht ungelenk. Immer wieder muss sie versuchen die Rundung herauszubekommen, und immer wieder prägt sie sich von neuem ein. Gesichtsvorstellungen verschwistern sich und halten einander fest, und die mit ihnen verbundene Wortvorstellung kann beide ins Bewusstsein rufen. Und selbstthätig erarbeitet sich das Kind seinen geistigen Gewinn. So geschieht es auch bei den übrigen Arbeiten des Nachbildens.

Der Körper wird am besten nachgebildet durch Thonarbeit (Modellieren), die Fläche am besten durch Ausschneiden. Die übrigen Nachbildungsmittel geben nur die Umrisse: Körperumrisse die Erbsenarbeiten. Flächenumrisse können durch 2 Mittel wiedergegeben werden, die geradlinigen am besten durch Stäbchenlegen, die krummlinigen durch Fadenlegen.

Was aber soll das alles?

Es soll die Kinder anleiten, den Inhalt der Worte in Erzählung und Natur selber sich zu erarbeiten; es soll sie gewöhnen, ihr Denken in Thun umzusetzen; es soll sie nötigen, keine Echo- und keine

Sprechmaschinen zu werden, sondern lebendige, arbeitende, selbständige Menschen.

Es hat einen Nutzen innerhalb der Schulzeit, denn es erhöht die Selbständigkeit und erleichtert damit die Arbeit, es macht die Ergebnisse sicherer, tiefer, dauernder. Es behält seinen Wert auch nach der Schulzeit, denn der Lehrer leitet den Zögling durch das Verfahren des Selbstfindens an, selber Wissen sich neu zu erwerben und verlorenes wieder zu erwerben. Es hat einen idealen Wert, denn es hebt den Menschen aus dem Mechanismus zur Entwicklung seiner Individualität empor, aber es hat auch eine praktische Tendenz, denn es lehrt praktisch auffassen und praktisch gestalten.

B. Selbstfinden des Formalen.

1. Neugestaltung des Lese- und Schreibunterrichtes.

a) Zustand.

α) Schwierigkeit der Anwendung des Selbstfindens.

Man mag das alles zugeben. Man mag auch zugeben, dass dieses Verfahren in den angeführten Fällen und Fächern in dem angedeuteten Umfange anwendbar sei. Aber ein starker Zweifel muss sich erheben, wenn wir seine Anwendbarkeit prüfen in Hinsicht auf die formale Seite des Sprachunterrichtes und besonders in Hinsicht auf Lesen und Schreiben.

Gedanken lassen sich selbstfinden. Gedanken sind Verbindungen und Trennungen von Vorstellungen, ihrem Inhalte entsprechend. Mannigfach kann die Veranlassung dazu sein und der Unterricht kann planmässig auf das Selbstfinden der Gedanken angelegt werden.

Aber beim Lesen und Schreiben handelt es sich doch um Symbole, um konventionelle Zeichen. Wie soll die der Knabe, das Mädchen selbst finden? Eine jahrtausendelange Entwicklung hat die Worte geschaffen (Lautkomplexe, durch eine zusammenhängende Reihe von Mundbewegungen erzeugt). Von Geschlecht zu Geschlecht pflanzen sie sich fort durch Überlieferung. Kann die der Schüler selbst finden?

Es giebt nicht einmal einheitliche Gesetze, nach denen sie gebildet sind, der Formenreichtum gleicht der Mannigfaltigkeit der Blätter und Blüten draussen in der Natur, und wenn es solche Gesetze gäbe, das Kind kennt sie doch nicht und kann sie nicht anwenden.

Mit Aussicht auf Erfolg suchen kann doch nur der, der weiss, was er suchen soll, und woran er erkennt, dass es das Gesuchte ist. Wie aber hier?

β) Inhaltleere.

Kügelgen nennt in den „Erinnerungen eines alten Mannes“ als das Kennzeichen des Knabenalters: die Plage regelmässigen Unter-

richtes in dem, was niemand zu wissen begehrt, in den abstrakten Formen der ersten Elemente.“ Das ist ganz richtig beobachtet. Inhaltleeres begehrt Niemand zu wissen, und inhaltleer sind die ersten Elemente.

Auch keinem Erwachsenen würde ein solcher Stoff gefallen, wie er im ersten Lese-Unterrichte dargeboten wird, mag es nun heissen:

ei le lei me fei le sei weil fein rein dein

(nach dem Schreiblese-Verfahren)

oder: Insel, Iltis, Vogel, Kugel, Kegel, Segel, Regel, Riegel

(nach dem Normalwort-Verfahren).

Und der Erwachsene gleitet doch mit seinen Augen darüber hin. Das Kind aber verweilt längere Zeit bei demselben Stücke und

entweder denkt es sich nichts dabei und arbeitet also ohne Inhalt und gewöhnt sich dabei mechanisch hinzulesen, ohne auf die Bedeutung zu achten,

oder es reproduziert jede Vorstellung für sich, ohne die Vorstellungen auf einander zu beziehen, und gewöhnt sich dabei an Gedankenlosigkeit und Oberflächlichkeit,

oder es knüpft an jedes Wort eine Gedankenreihe und es gewöhnt sich, bald hierhin bald dorthin gezogen, an Unaufmerksamkeit und Zersplitterung.

b) Besserung.

α) Schaffen eines Gedankeninhaltes.

Aber diese drei Gefahren sollen vermieden werden. Das Kind soll im Lese-Unterrichte gewöhnt werden, an den Inhalt zu denken, der hinter den Worten steckt. Gedanken soll das Kind finden lernen schon beim ersten Lesen. Also muss auch der erste Lesetext einen zusammenhängenden Gedankeninhalt haben.

Aber jeder, auch der einfachste Lesetext, der dieser Forderung entspricht, ist für den Anfänger noch zu verwickelt und schwierig. Und ferner: Auch bei reichem Inhalte des Textes bleibt die Gedankenbewegung des lesenden Kindes noch zu arm, weil das Kind, das längere Zeit zum Lesen braucht, zu lange auf einem Gedanken verweilen muss. Es kommen in zusammenhängenden Texten auch schwierige Worte vor. Sollen wir die den Anfängern schon zumuten? Oder sollen wir den Lesetext nach der Einfachheit der Worte zustutzen, etwa wie Johl in seiner Fibel thut (I her nur her — wer? du da, der etc)? Das empfiehlt sich doch auch nicht.

Und dennoch müsssen wir beide Forderungen erfüllen: Reichen Inhalt! Stufenmässigen Fortschritt! Denn das Kind soll beides lernen, Worte aus den Schriftzeichen erkennen, und Gedanken aus den Worten erkennen. Der Lese-Unterricht soll zugleich geistbildend und leicht sein.

β) Gestaltung des Lesetextes.

Wie lassen sich die beiden Forderungen erfüllen? Wir können

es dadurch, dass wir jeden Gedanken durch ein Wort ausdrücken. Wir wählen die Worte, auf denen der Hauptton ruht, und die die Träger des Sinnnes sind. Nun können wir die sprachlichen Ganzen so gestalten, dass die Worte ganz einfache sind. Es brauchen nicht einmal Hauptwörter zu sein. In einem „o“, in einem „nein“ kann eine ganze Welt von Gedanken liegen.

Und so sind wir nun imstande, vom ersten Laute an zusammenhängende Gedanken zum Hintergrund des Lesetextes zu machen.

Unsere erste Erzählung kann verschiedenartig gestaltet werden. Sie kann aus dem Leben der Kinder, aus dem Gesinnungsstoffe, aus dem Anschauungsunterrichte ihren Stoff entnehmen. Sie kann das Gefühl der Freude, des Bedauerns, der Bewunderung, des Schmerzes wachrufen. Sie hat einen Höhepunkt, den Ausruf: o! Das ist der erste Lesetext. Er ist nicht mehr inhaltlos. Die Gedanken der Erzählung bilden seinen Hintergrund und das Kind findet den Gedanken heraus, der gerade durch dieses Wort ausgedrückt ist.

Unser zweiter Lesetext heisst: so. Und der dritte verbindet die beiden Worte, doch so, dass jedes als Stichwort auftritt für einen besonderen Gedanken.

Am besten ist es, wenn der Stoff dem übrigen Unterricht angegliedert ist, also etwa dem Gesinnungsstoffe, etwa der Geschichte von den Geissen, die jemand pochen hörten und gegen das Gebot der Mutter die Thür öffneten:

o (es ist der Wolf!)

Und dann der zweite Teil der Geschichte, wo der Wolf sie sucht:

so (nun hab ich euch!)

Und dann der dritte Teil, wo die Mutter wiederkommt:

o (meine Kinder!) so (schlimm ist's ihnen ergangen!)

Natürlich ist der Anfang das Unbeholfenste und Schwierigste. Viel besser gestalten sich die späteren Erzählungen. So die 9te: Vogel am Fenster.

Du (sieh mal hin) Da! Das (ist ja ein Vogel!) Der (friert so.) Den (hungert). Der (ist so müde). (Das thut uns aber) leid. (Geh hin,) rede (ihn an). Lade (ihn doch ein!)

(Hier Vögelchen ist) deine (Stube). (Ich will) dir (Futter geben). (Hier ist) dein (Trinkwasser). (Willst du dich auch) baden? (Wir haben dich) beide (gern).

(Die Sonne) taut (schon den Schnee). (Bleibe doch) bei (uns). Da (fliegt er fort). Ade (Vögelchen)!

Der Lesetext, der den Kindern zu bieten wäre, und aus dem sie die Gedanken (im Anschluss an die ihnen bekannte Erzählung) herausfinden sollen, würde so lauten:

du da das den der leid rede lade
deine dir dein baden beide taut bei
da ade

Es würde zusammenhangslos und ohne Inhalt scheinen, aber nicht sein. Die Kinder können aus so gestaltetem Lesetexte gar wohl die Gedanken finden, falls die ihnen bekannte Erzählung kurz vorher reproduciert worden ist.

Freilich können sie es erst, wenn sie die diesem Texte zu grunde liegenden Elemente beherrschen. Lesen und Schreiben hat ja auch eine mechanische Seite. Darüber kommt kein Verfahren hinweg, und mag es noch so vortrefflich sein: Wiederholung, Übung, mechanische Arbeit ist nötig.

Es handelt sich ja beim Lesen und Schreiben nicht bloss um Inhalt. Es handelt sich dabei ja auch um Form. Die Schrift ist der symbolische Ausdruck der Gedanken. Also handelt es sich nicht bloss um das Finden der Gedanken, es handelt sich auch um das Finden der Symbole. Und gerade darin besteht die besondere Schwierigkeit.

Wie gross ist der Unterschied zwischen einer lauten, lustigen Stunde auf dem Spielplatze draussen und einer elementaren Lesestunde in der Schulstube! Sind das dieselben Kinder? Draussen unerschöpflich in immer neuen Anregungen, Tollheiten, hier so ruhig und still, und leider auch geistig ruhig und still.

Woher kommt der grosse Unterschied? Nicht allein daher, dass die Kinder draussen mit Gedanken beschäftigt sind, die ihnen nahe liegen (Kämmerchen vermieten, Häschen in der Grube, Katze und Maus), sondern noch in anderen Momenten, im Wechsel, in der plastischen Anschaulichkeit und vor allem im Selbstthun.

Das letzte Moment erkennen wir deutlich aus den Spielen, bei denen anstelle des anschaulichen Phantasie-Inhaltes die Spielregel tritt (wie z. B. bei Drei-Mann-hoch, bei Thaler, Thaler, du musst wandern, bei Blindekuh, Fangball u. s. w.). Können wir diesen grossen Vorzug des Spieles nicht auch in die Schule leiten? Können wir nicht das Erlernen der Symbole dadurch erleichtern und seines trockenen Charakters entkleiden? Das wollen wir im Folgenden erörtern.

2. Selbstfinden beim Zerlegen.

α) Der natürliche Weg.

Den natürlichen Weg müssen wir gehen. Den natürlichen Weg gingen die Völker, {die für ihre Gedanken Worte zum Ausdruck wählten,
für diese Worte Schriftzeichen suchten,
{diese Schriftzeichen wieder lasen
und daraus wieder die Gedanken gewannen.

Freilich brauchen wir weder die Worte, noch die Schriftzeichen zu erfinden, denn sie sind schon da. Damit ist uns zugleich ein Moment der Freiheit genommen. Wir sind an die konventionellen Zeichen und Formen einfach gebunden.

Der Weg ist, wie wir deutlich sehen, ein doppelter:
Vom Gedanken zur Schrift
und von der Schrift wieder zum Gedanken.

Der erste Teil des Weges hat für den Unterricht folgende Stationen:

1. Der Gedanke wird gefunden und in einem Satze ausgedrückt, aus diesem Satze wird ein Wort hervorgehoben.
2. Aus dem Worte werden die Laute gefunden.
3. Für jeden Laut wird die Schriftform (der Buchstabe) gewonnen.

Es muss als Regel gelten, dass die Kinder jedes Wort erst hören, dann sprechen, dann erst zerlegen und später erst darstellen, denn das ist der natürliche Weg.

b) Finden von Laut und Schrift.

α) Finden der Laute.

Ein Beispiel:

1. Gedankeninhalt: Eine Szene (im Anschluss an das Märchen von den Geissen). Kinder, die auch allein im Hause sind. Das Haus steht an einem Bache. Winterabend. Am warmen Ofen drängen sich die Kinder zusammen. Sie fürchten sich. Draussen auf dem Baume sehen sie eine dunkle Gestalt mit blitzenden Augen.
2. Worte: Abend, Emil, Ida, Ofen, Ufer,
Eiche, Augen, Eule.
3. Verfahren. a) Die Kinder hören das Wort.
b) Sie sprechen es nach.
c) Sie ziehen den ersten Laut lang.
d) Sie lösen ihn los.

Sie gewinnen so die Vokale: a, e, i, o, u — ei, au, eu.

Nun handelt es sich darum, den gefundenen Vokal auch rein zu bilden. Die Mundstellung wird vom Munde des Lehrers abgelesen und nachgeahmt.

Dann werden die Kinder angeleitet, die charakteristischen Unterschiede der Mundstellungen herauszufinden, so dass sie selbst einander anleiten können: Mache den Mund

gross	breit	weit[1])	rund	spitz
a	e	i	o	u

Und zur Unterstützung des Eindrucks kann noch ein Stift oder ein Stäbchen benutzt werden, das vor den Mund gehalten wird:

Bei a von oben nach unten
„ e „ rechts „ links
„ u „ vorn „ hinten.
„ o beschreibt es einen Kreis
„ i wird es zwischen die Zähne gelegt
(um das Zurückweichen der Mundwinkel anzudeuten).

[1]) d. h. die Mundwinkel weit auseinander.

Mancherlei Lautspiele (wie sie z. B. Rochholz in „Kinderlied und Kinderspiel“ gesammelt hat) können benutzt werden (oder auch solche, welche die Kinder selber bringen, z. B. wenn sie Kinderverse oder Sätze auf einen Vokal sprechen).

Im Heraushören der Vokale aus Satzganzen und aus Wörtern müssen die Kinder weiterhin geübt werden.

Die Vokalreihe wird zusammengefasst in den Abzählreim:

a	e	i	o	u
ein	mal	raus	bist	du.

Finden der Konsonanten.

Auch die Dumpflaute werden aus Wörtern gewonnen, und zwar benutzen wir dazu Normalworte, welche zu Versehen vereinigt sind. Verse mit Rhythmus und Reim entsprechen mehr dem kindlichen Wesen, die Worte stehen im Zusammenhang und können leichter gemerkt werden.

Die 4 Kinderverse sind so gewählt, dass sie alle Konsonanten (ausser qu und z) enthalten. Der oben angeführte Abzählreim bildet den ersten Merkvers.

Wir haben hier einige Freiheit und können beginnen, mit welchem der Konsonanten wir wollen. Zunächst wählen wir Dauerlaute, wie sie in den beiden ersten Wörtern („einmal“ und „raus“) vereinigt sind.

Auch hier Lautspiele (z. B. für l: lirum, larum, Löffelstiel etc.) oder für K.: Kleine Kinder können keine Kirschkerne knacken.

Auch hier ein Lenken der Aufmerksamkeit auf die Stellung der Sprechwerkzeuge bei der Bildung der Laute.

In einfacher Weise können die Kinder einander durch kurze Befehle anleiten:

Brumme mit den Lippen: m		I.
„ „ „ Zähnen: n		
„ „ der Zunge: l		
„ „ dem Gaumen: ng		
„ und blase mit den Lippen: w		II.
Blase mit Zahn und Lippen: f		
„ „ „ „ Zunge: s		
„ „ dem Vordergaumen: sch		
„ „ „ Mittelgaumen: (i) ch		
„ „ „ Hintergaumen: (a) ch		
Stosse mit den Lippen: p	klappe: b	III.
„ „ Zahn u. Zunge: t	„ d	
„ „ dem Gaumen: k	„ g	
Zittre mit der Zunge (oder dem Zäpfchen): r		IV.
Hauche: h		

3. Selbstfinden der Buchstaben.

a) Schriftart.

Wir fordern, dass im Elementarunterricht mit der Altschrift (der sogenannten lateinischen Schrift) begonnen werde, und zwar in ihren einfachsten Formen. Sie ist unsere ursprüngliche Schriftart, sie ist auch für die Kinder die leichteste, sie enthält nur die wesentlichsten Züge.

Die einfachste lat. Schriftart ist die Grotesk oder Steinschrift. Aber sie hat einen Nachteil. Ihre Formen sind so gradlinig, dass wir sie nicht als Schreibschrift verwenden können. Es ist deshalb mit Recht vorgeschlagen worden (von Pf. Spieser-Waldhambach), eine besondere Schriftart, welche den Vorzug der Einfachheit mit dem der leichten Verbindlichkeit vereinigt, zu verwenden: die Fibelkursiv.

abcdefghij
klmnopqrſ
stuvwxyz

Diesem Vorschlage schliessen wir uns an.

b) Kleine oder grosse Buchstaben?

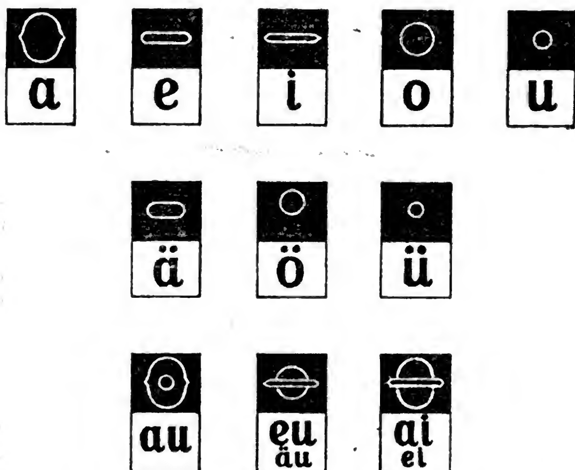
Es empfiehlt sich, mit nur einer Art von Buchstaben, mit den kleinen oder den grossen, zu beginnen und die andere Art dann daraus abzuleiten. Der Gebrauch nur einer Schriftart ist ganz gut möglich ohne Verstoss gegen wichtige orthographische Regeln.

Verwendet man im Anfange nur Grossbuchstaben, so hat man den Vorteil, dass man sie sofort durch Stäbchen und Fäden nachbilden lassen kann. Auch sind sie noch einfacher als die kleinen, aus ihnen lassen sich die kleinen leicht ableiten. Ihre Formen sind deutlich und charakteristisch.

Doch auch für den Beginn mit Kleinbuchstaben lassen sich gute Gründe anführen. Sie kommen am häufigsten vor und müssen deshalb auch am tiefsten eingeprägt werden. Geläufiglesen besteht im Wesentlichen in Wortbildererfassen. Man kann beim Gebrauche der Kleinbuchstaben von Anfang an Wortbilder einprägen. Die in Kleinbuchstaben eingeprägten charakteristischen Wortbilder bilden eine gute Grundlage für den weiteren Fortschritt im Lesenlernen. Die gleiche Länge der Grossbuchstaben erschwert die Übersicht und Auffassung ungemein. Wir wollen die Frage des Anfanges nicht entscheiden. Wir halten beide Wege für gangbar. Darlegen wollen wir hier nur einen: den von den kleinen Buchstaben zu den grossen.

c) Auffassen der Formen für die Vokale.

Damit die Kinder die Schriftformen selbst ablesen können, benutzen wir Tafeln[1]), auf denen oben die Mundstellungen abgezeichnet sind, darunter der Vokal.



a) Die Kinder werden angeleitet, den Buchstaben zu überfahren Das muss in mannigfachem Wechsel zwischen Lehrer, Schüler, Klasse

[1]) Lauttafeln für den Schulgebrauch. 1 M. Jena (Päd. Universitäts-Seminar), Lehmensick.

geübt werden, damit die Handbewegung sich einprägt. So oft die Kinder den Vokal nennen, müssen sie die Handbewegung machen, so oft sie die Handbewegung machen, müssen sie den Vokal aussprechen, denn die Bewegung der Sprachwerkzeuge und der Hand sollen sich miteinander eng verbinden.

b) Viel wichtiger aber als das Nachfahren ist das Nachbilden. Wie wir schon im ersten Teile ausgeführt haben, wird dadurch die Form viel intensiver eingeprägt, als durch jedes andere Verfahren, und zugleich entspricht das Thun der kindlichen Natur und dem Zwecke der Erziehung. Wir wollen ja die Kinder selbständig machen.

Das Nachbilden kann zunächst plastisch geschehen. Aus Thon, Plastilina, oder Wachs, oder auch Pech, das mit Wasser durchknetet ist, werden von Kindern Walzen gerollt und dann in der Form des Buchstaben gelegt; dabei steht Bild des Buchstaben und Bild der Mundstellung immer vor den Augen der Kinder.

Aber das Nachbilden kann auch linear geschehen. Die Linienführung ist ja bei den Buchstabenformen die Hauptsache. Mit Stäbchen lassen sich die grossen Buchstaben leicht legen, besonders wenn man noch Halbbögen und andere Formelemente aus Holz- oder Pappstreifen hat, doch zeigen die auf dem Markt vorhandnen Legespiele recht ungeschickte Formen in der Zusammensetzung.

Viel mehr empfehlen sich feuchte Wollfäden, weil dadurch die schlanken, zierlichen Formen schön nachgebildet werden können. Auf der braunen Schulbank können auch die Vokale von den Konsonanten unterschieden werden. Die Vokale werden mit weissen oder wenigstens hellen und die Konsonanten mit schwarzen oder dunklen Fäden dargestellt. Auch Metallstreifen aus weichem Zinn oder Blei lassen sich gut verwenden, ebenso weicher Draht, der sich mit der Hand biegen lässt.

Es liessen sich ferner noch kleine Ketten gebrauchen, die die Kinder aus kleinen Messingringen zusammensetzen, oder solche, welche aus Blechscheiben zusammengenietet sind. Die so gebildeten Buchstaben lassen sich dann auch frei von einem Orte nach dem andern bringen ohne ihre Form zu verlieren. Ebenso ist das der Fall bei Buchstaben, die die Kinder aus weissem Papier ausgeschnitten haben, und die sie dann auf brauner Pappe zusammenlegen, oder zusammenkleben.

Der grosse Wert beweglicher Buchstaben für das Selbstfinden ist einleuchtend, die Kinder können dann selber versuchen, diese Elemente zu neuen Verbindungen zusammenzusetzen, und damit neue Worte finden und neue Beziehungen zu dem alten Gedankenkreise herstellen.

Doch noch andere Darstellungsformen können angewendet werden. Die Formen der Buchstaben können auch eingeritzt werden in eine weiche Masse. Auf einer Tafel lässt sich ein Überzug von Wachs herstellen, in welchen die Züge von den Kindern eingegraben werden;

oder sie werden eingedrückt in eine Thonschicht. Beides erinnert an die Schreibweise alter Kulturepochen (Keilschrift der Babylonier, Wachstafeln der Römer).

Und endlich lassen sich die Schriftzüge auch aus Punkten zusammensetzen, aus Linsen, aus Korken, aus Knöpfen oder Steinchen. Mit Erfolg haben wir sie von den Kindern auch aus weissen Oblaten zusammensetzen lassen.

d) Finden der grossen Buchstaben.

Es brauchen nicht alle kleinen Buchstaben gelernt zu sein, wenn die ersten grossen auftreten. Die Kinder sollen die Form des grossen Buchstaben möglichst aus der des kleinen ableiten.

Vier Buchstabengruppen müssen wir hier unterscheiden hinsichtlich der Schwierigkeit der Ableitung:

1. Der kleine Buchstabe wird nur vergrössert:

o	u	c	s	v	w	x	z
O	U	C	S	V	W	X	Z

2. Vergrösserung und Zusatz:

b	h
B	H

3. Vergrösserung und geringe Veränderung:

e	i	m	y	p	l	t	k	f
F	I	M	Y	P	L	T	K	F

4. Vergrösserung und wesentliche Veränderung und Zusatz:

a	r	n	d	g	q
A	R	N	D	G	Q

Beide Buchstabenformen, die kleine und die grosse, stehen dann vor den Augen der Kinder, und durch Vergleich finden sie, durch welche Veränderungen der grosse entsteht.

Im Anfange werden die Buchstaben ohne Verbindung nebeneinander gesetzt. Die Verbindungsstriche können die Kinder selber hinzufügen und die Veränderungen angeben, welche die Buchstaben dabei erleiden.

4. Das Selbstfinden der Verschmelzungen.

Das Schwierigste beim Lesenlernen sind die Verschmelzungen zwischen Konsonant und Vokal. Alle die mannigfachen Verschmelzungen findet das Kind selbst, indem wir vor unsere Lauttäfelchen einen Konsonanten halten. Ist die Vokalreihe a e i o u fest eingeprägt, so wird bald die Verschmelzungsreihe ra re ri ro ru daran angeschlossen werden können. Aus der Reihe kann der Knabe dann leicht die einzelne Verschmelzung herausfinden. Auch die umgekehrte Reihe (ar er ir or ur) wird ausgebildet.

Der Lehrer sorgt dafür, dass auch in diese mechanische Übung Inhalt komme. Er verwandelt jedes Silbenstück in ein Wort und fügt es in einen vorhandenen Gedankenkreis ein.

Z. B.: Rotkäppchen.[1]

1. Der Wolf im Walde: Ich rede sie an. Ruh' dich ein wenig aus. Setz' dich auf den grünen Rasen. Die Blumen sind schön rot. Und rieche nur einmal. Reisse doch ein paar heraus. Sie sehen reizend aus. Nimmst du keine mit, so bereust du es noch.

2. Rotkäppchen im Hause der Grossmutter. Grossmutter, ich komme zu dir. Wer war denn drin? Er, der Wolf. Du kommst mir so sonderbar vor. Was ist das nur?

5. Selbstfinden neuer Worte.

Ist ein Konsonant mit seinen Verschmelzungen geübt, so kann er von den Kindern zur Auffindung neuer Worte verwendet werden. Mit beweglichen Buchstaben oder mit Bleistift und Papier sind die Kinder hier selbstthätig. Allitteration, Reim und Assonanz können, wie bei den auf der Kindheitsstufe der Menschheit stehenden Völkern, auch bei den Kindern als die Fäden dienen, an denen das Suchen verläuft. Am willkommensten ist es immer, wenn jede Gruppe von Wörtern aus demselben Gedankenkreise mit Inhalt erfüllt wird.

6. Lesen neuen Textes.

Nun kann auch neuer Text den Kindern dargeboten werden, den sie noch nicht gesehen haben. Denn sie sollen beides lernen, das Wiederlesen von Selbstgedachtem, wie das Erkennen der Gedanken anderer aus Schriftzeichen. Ganz neu werden wir den Stoff natürlich nicht wählen, das Kind kann doch bloss die Vorstellungen in seinem Bewusstsein wachrufen, die es schon hat. Wie aus Stichworttexten die Gedanken gewonnen werden, haben wir schon vorher dargelegt. In ähnlicher Weise verfährt der Unterricht beim Lesenlernen neuen Textes. Jeder Satz muss ein Gedanke des Kindes werden. Das Kind soll gewöhnt werden, dass es da, wo es Worte sieht, immer nach dem Inhalte sucht, der hinter diesen Worten steckt. Und es soll dazu angeleitet werden, diesen Inhalt auch zu finden, ohne Gängelband, ohne Hilfe — selbst zu finden.

Schluss.

Es ist mit der Theorie und mit der Praxis des ersten Sprachunterrichtes, des Unterrichtes in Lesen und Schreiben eine eigene Sache. Kleine und kleinliche Dinge kommen dabei in Frage und dann wieder so grosse. Das hängt mit der Doppelnatur des Lesens zusammen, seiner mechanischen, formalen und seiner inhaltlichen, geistigen.

---

[1] Siehe auch Lesen, Lesenlehren, Lesenlernen in Reins Encyklop. Handbuch der Pädagogik.

Zu den grossen Dingen gehört sicher das Grundprinzip, auf dem der Unterricht in diesen Fächern aufgebaut werden soll: Selbstfinden. Es ist wahrlich keine kleine Sache, ob unser Volk in seiner grossen Menge aus mechanisch-nacharbeitenden oder aus selbstthätigen, selbstfindenden Köpfen besteht. Selbständigkeit in Denken und Handeln, das ist's, was wir brauchen. Der Volksschule, der grossen Hüterin der Volkserziehung, fällt der Löwenanteil an der Lösung dieser Aufgabe zu. Und schon in jungen Jahren muss damit begonnen werden.

Aber grosse Pläne allein thun bei einer Sache, wie die Erziehung, wie die Schularbeit es ist, nicht viel. Da ist auch Kleinarbeit nötig, Ausführung bis ins einzelne.

Da ist grosse, treue, begeisterte Arbeit vieler nötig. Wird sie geleistet werden?

II.

Die ästhetische Beurteilung des Willens. [1])

Von O. Foltz, Eisenach.

1. Ästhetische Verhältnisse im allgemeinen.

Schon die englischen Moralisten (Shaftesbury, Hutcheson u. a.) haben darauf hingewiesen, dass menschliche Gesinnungen und Handlungen einer ästhetischen Beurteilung unterliegen. Shaftes-

[1]) Vor kurzem ist im Verlage von Fr. Fromman in Stuttgart ein kleines Buch erschienen unter dem Titel: Herbart, Pestalozzi und die heutigen Aufgaben der Erziehungslehre. Der Verfasser, Professor Paul Natorp, veröffentlicht darin 8 Vorträge, die er in Würzburger Ferienkursen 1897 und 1898 gehalten hat. Die Besprechung dieser Schrift im Herbart-Verein zu Eisenach hat die hier vorliegende Abhandlung veranlasst. Natorp hält die Ethik Herbarts für ein verfehltes Unternehmen. Es ist nicht meine Absicht, seiner Kritik auf Schritt und Tritt zu folgen; an passenden Stellen soll aber darauf Bezug genommen werden. Gleich hier mag bemerkt werden, dass eine erneute, selbständige Prüfung der Herbartschen Ideenlehre mir die Ueberzeugung aufgenötigt hat: die „Ideenlehre" ist kein sicheres Fundament einer philosophischen Ethik.

(Gegen Natorp: H. Döhler, Prof. Natorp und der Herbartianismus [Pädag. Monatsblatt VI., 324.]. — Flügel, Just, Rein, Herbart, Pestalozzi und H. Prof. Paul Natorp [Zeitschrift für Philos. und Pädag. VI., 257 ff.]. — Just, Herbart und H. Prof. Natorp [Deutsche Schule III., 693 ff.]. Der Herausgeber).

bury z. B. lässt sich also vernehmen: „In einer vernünftigen Kreatur sind nicht bloss die äusseren Dinge Gegenstände der Affektion, sondern die Handlungen selbst. Mitleid, Freundlichkeit, Dankbarkeit und ihre Gegenteile werden durch Reflexion selbst Objekte des Bewustseins, so dass durch diese reflektierte Wahrnehmung eine andere Art von Affektion gegen jene schon gefühlten Affektionen selbst entsteht und sie neue Subjekte eines neuen Gefallens oder Missfallens werden. Der Fall ist derselbe mit den äusseren Gegenständen; aus der Beobachtung der Gestalten, Bewegungen, Farben resultiert notwendig Schönheit oder Hässlichkeit nach dem verschiedenen Mass und der Anordnung ihrer Teile. Das Gemüt findet in seinen Affektionen ebenso wahr und reell ein Hässliches und Schönes, Harmonisches und Dissonierendes, wie in den musikalischen Rhythmen oder in der äusseren Form sinnlicher Dinge, und kann in keinem von beiden Fällen seine Bewunderung oder seinen Abscheu unterdrücken.“ [1])

Wer könnte und wollte leugnen, dass uns (d. h. den „vernünftigen Kreaturen“ des 19. Jahrhunderts) der Hass, die Lüsternheit, die Feigheit, die Tyrannei, die Undankbarkeit an sich selbst missfallen, dass uns ebenso die Liebe, der Mut, die Selbstbeherrschung, die Gerechtigkeit, die Dankbarkeit wohlgefallen? —

Herbart hat den Gedanken der Engländer aufgenommen und konsequent durchgeführt. Die Ethik ist ihm ein Teil der Ästhetik, und der allgemeinste Grundsatz seiner Ästhetik lautet: „Was ästhetisch gefällt oder missfällt, gefällt oder missfällt nicht als ein vereinzeltes Element, sondern als Glied eines Verhältnisses; und die Gesamtheit aller an dem Gegenstande nachweisbaren ästhetischen Verhältnisse ist das, was an ihm gefällt.“ [2])

Jedes ästhetische Verhältnis besteht aus wenigstens zwei Elementen. Die wahren Elemente eines solchen Verhältnisses dürfen nicht gänzlich ungleichartig sein, nicht bloss in einer Summe müssig nebeneinander stehen, sondern müssen sich gegenseitig durchdringen. Eine Farbe und ein Ton, oder ein Ton und eine Gesinnung würden das schwerlich leisten, während Ton und Ton, Farbe und Farbe, Gesinnung und Gesinnung in einem Denken zugleich vorgestellt, in der That einander gegenseitig so modifizieren, dass Beifall oder Missfallen in dem Vorstellenden hervorspringt. [3])

Der Beifall oder das Missfallen bezieht sich stets auf beide Verhältnisglieder, und es ist schwerlich ein Fall aufzuweisen, wo das

---

[1]) Vgl. Thilo, Geschichte der Philosophie II., S. 107.

[2]) Vgl. Hartenstein, Grundbegriffe, S. 19. Gefällt das Schöne als Glied eines ästhetischen Verhältnisses, oder gefällt das Verhältnis? Die Wichtigkeit dieser Frage wird sich später fühlbar machen. Herbarts Einverständnis mit dem angeführten Satze Hartensteins unterliegt nicht dem mindesten Zweifel.

[3]) Vgl. Herbart. Allg. praktische Philosophie. Werke. Herausgegeben von Hartenstein. VIII. S. 19.

eine Element eines ästhetischen Verhältnisses gefällt, das andere aber missfällt. In einem harmonischen Akkord z. B. haben alle Töne Anteil an dem Beifall, der dem Ganzen zuteil wird; und wenn der unreine Reim „sieben — üben“ missfällt, so erstreckt sich das Missfallen wieder gleichmässig über beide Reimwörter, da deren unharmonischer Zusammenklang eben den Grund des Missfallens enthält. Ob man sagt, beide Verhältnisglieder gefallen, oder das Verhälltnis gefällt: das läuft im Grunde auf eins hinaus.

Ästhetische Verhältnisse gefallen oder missfallen, d. h. sie wecken in dem Geiste, der sie rein und vollendet auffasst, Gefühle des Beifalls oder des Missfallens, der Billigung oder Missbilligung. Beifall und Missfallen sind aber für jedes besondere Verhältnis von besonderer Art. Töne erzeugen andere Gefühle, als Farben und räumliche Formen, und niemand wird das Wohlgefallen an einer schönen Personifikation mit dem Gefühl verwechseln, das mit der Vorstellung löblicher Gesinnungen und Handlungen unwillkürlich verknüpft ist. Treten so die verschiedenen Gebiete des Schönen bestimmt auseinander durch die besondere Schattierung der Gefühle, die ihnen eigentümlich ist, so zeigt sich auch innerhalb einer und derselben Sphäre des Schönen wieder eine grosse Mannigfaltigkeit in den Färbungen der Gefühle. Ein bescheidenes, offenes Betragen erscheint uns liebenswürdig, die Kraft, zu sich selbst „Nein!“ zu sagen, achtungswert; wir bewundern die Tapferkeit und beugen uns in Ehrfurcht vor der Majestät unerschütterlicher Pflichttreue. — Diesen Gefühlen des Beifalls oder der Billigung stehen ebenso verschiedene Gefühle des Missfallens oder der Missbilligung gegenüber; wir bezeichnen sie mit den Worten: unliebenswürdig, abstossend, verächtlich, böse, nichtswürdig, abscheulich u. s. f.

Es ist bezweifelt worden, ob man die Gefühle ästhetischen Beifalls oder ästhetischen Missfallens, namentlich soweit sich dieselben auf Willensverhältnisse beziehen, zwanglos den Begriffen der Lust und Unlust unterordnen könne. Auf die Bemerkung Lotts: „Das ästhetische Wohlgefallen ist nichts als eine Species von Lust, nämlich des Beschauers am Beschauten“ — antwortet Herbart: „Wir kümmern uns nicht um den falschen Sprachgebrauch, nach welchem oft genug gesagt worden, die ästhetischen Urteile bezeichneten eine Spezies der Lust und Unlust, als ob diese Worte statt der Ausdrücke vorziehen und verwerfen dienen könnten. Wer die Worte Lust und Unlust nicht in der Psychologie besser zu brauchen weiss, dem mag man sagen, er soll die verschiedenen Spezies auseinanderhalten; denn die Worte können das Ungleichartige nicht zusammenbinden.“ Thilo meint, indem er zu dieser Auseinandersetzung zwischen Lott und Herbart das Wort ergreift: „Wenn man das ästhetische Wohlgefallen oder Missfallen ein Gefühl nennt, so wird man sorgfältig zwischen den Gefühlen zu unterscheiden haben, die aus dem ruhigen und begierdelosen Anschauen der in einem Gegen-

stande enthaltenen Verhältnisse entspringen, und denen, welche aus der Förderung oder Hemmung einer im Bewusstsein aufsteigenden Begierde sich ergeben. Der Ursprung beider ist durchaus disparat.“ [1])

Unzweifelhaft, das Gefühl ästhetischen Wohlgefallens oder Missfalles entspringt nicht aus der Förderung oder Hemmung einer im Bewusstsein aufsteigenden Begierde; allein schon das Angenehme oder Unangenehme ist erhaben über die Abhängigkeit des Gefühls von dem Begehren. „Wem es in diesem Augenblicke völlig ungelegen ist, sich zu baden, der kann gleichwohl mit dem eingetauchten Finger prüfen, ob das schon bereitete Bad eine angenehme Wärme habe. Wer Wohlgerüche scheut, als ungesund, oder sie verachtet, der kann dennoch einen Ausspruch darüber thun, ob dies oder jenes angenehmer riecht. Wer einen körperlichen Schmerz höchst gelassen erduldet, wird ihn dennoch unangenehm nennen, so dass der Schmerz ein Prädikat bekommt, was vom Erdulden desselben unabhängig besteht.“ [2]) Die Unabhängigkeit von der Förderung oder Hemmung einer im Bewusstsein aufsteigenden Begierde teilt also das ästhetische Gefühl mit dem Gefühl des Angenehmen und Unangenehmen; und niemand wird sich dagegen sträuben, diese Gefühle zu den Lust- und Unlustgefühlen im weiteren Sinne des Wortes zu rechnen.

Ganz unangebracht ist Thilos „Wenn man.“ Es bleibt keineswegs unserer Willkür überlassen, ob wir das ästhetische Wohlgefallen oder Missfallen ein Gefühl nennen wollen: die Thatsachen des Bewusstseins zwingen uns dazu. Nach einer anderen, der Wahrheit und Wirklichkeit entsprechenden Bezeichnung würde man sich vergeblich umsehen. Ob man das ästhetische Wohlgefallen ein Lustgefühl, das ästhetische Missfallen ein Unlustgefühl nennen will: das ist zuletzt eine Sache des Sprachgebrauchs. Eins ist gewiss: was wir in dem einen Falle als Lust oder Unlust bezeichnen, das nennen wir im anderen Falle Wohlgefallen oder Missfallen; und wie wir die Lust der Unlust vorziehen, so geben wir dem ästhetischen Wohlgefallen vor dem ästhetischen Missfallen den Vorzug.

Damit erledigt sich auch Herbarts Antwort auf Lotts Einwurf. Das Vorziehen und Verwerfen ist nämlich eine Folge der Gefühle, richtet sich durchaus nach diesen Gefühlen und geht ihnen keineswegs voran. [3])

---

[1]) Zeitschrift für exakte Philosophie. Bd. XV. S. 234 ff.
[2]) Herbart. Psychologie als Wissenschaft. Werke. VI. S. 107.
[3]) Über das Verhältnis des ästhetischen Urteils zum ästhetischen Gefühle werden wir uns an anderer Stelle aussprechen.

2. Allgemeines über die Aufstellung ästhetischer Willensverhältnisse.

„Es ist überall nichts in der Welt, und überhaupt auch ausser derselben zu denken möglich, was ohne Einschränkung für gut könnte gehalten werden, als allein ein guter Wille. Verstand, Witz, Urteilskraft, und wie die Talente des Geistes sonst heissen mögen, oder Mut, Entschlossenheit, Beharrlichkeit im Vorsatze, als Eigenschaften des Temperaments, sind ohne Zweifel in mancher Absicht gut und wünschenswert; aber sie können auch äusserst böse werden, wenn der Wille, der von diesen Naturgaben Gebrauch machen soll, und dessen eigentümliche Beschaffenheit darum Charakter heisst, nicht gut ist."

Indem Herbart sich diese berühmten Worte Kants ausdrücklich aneignet,[1]) stellt er sich auf den Boden der formalistischen Ethik, d. h. jener Ansicht, welche dahin geht, dass die Begriffe gut und böse im sittlichen Sinne, ohne alle Rücksicht auf die Wirkungen der Handlungen und Vorstellungsweisen, eine absolute Qualität des Willens bezeichnen.

Nun aber erhebt sich die Frage: Was ist das Gute, das Bessere, das Schlechtere? — Geurteilt wird genug über diese Worte des Beifalls und des Tadels, von Einem über den Andern im Gespräch, und von jedem über sich selbst im Gewissen.

„Wenn aber eine Menge von Personen, die sich samt und sonders zum praktischen Urteil befugt halten, einander gegenseitig Unrichtigkeit derselben zur Last legen: wie wird die Philosophie es anfangen, in ihrer aller Namen gültig zu urteilen?

Man wird nicht träumen von einer sicheren Autorität, wodurch sie der ursprünglich in einem jeden sich erhebenden Stimme eine veränderte Sprache gebieten könnte. Eben darum nun, weil jeder selbst der Urteilende, die Philosophie aber keiner von allen ist, ergiebt sich ganz leicht die Antwort: die Philosophie urteilt gar nicht; sie macht aber urteilen. Und da jedes Urteil sich durch seinen Gegenstand bestimmt findet, sie macht dadurch richtig urteilen, dass sie den Gegenstand richtig, d. h. zur vollkommenen Auffassung darbietet. Dies ist ihr ganzes Geheimnis."

Was kann diese Wissenschaft darzustellen haben? Den guten oder bösen **Willen.** Und wie ist es zu veranstalten, dass geurteilt werde über die Beschaffenheit (d. h. die Güte oder Bosheit) des Willens? Bei gehöriger Nachforschung ergiebt sich zunächst der Hauptsatz: „Ergeht ein Urteil über ein Wollen, so trifft es dasselbe nie als ein einzelnes Wollen, sondern immer als Glied eines Verhältnisses."

Versetzen soll uns die Ethik in die Auffassung der einfachen Willensverhältnisse, so viele es deren geben mag, die beim

[1]) Zur Lehre von der Freiheit des menschlichen Willens. W. Bd. IX. S. 256.

vollendeten Vorstellen Beifall und Missfallen erzeugen. Innewerden sollen wir durch sie eben des specifischen Beifalls und des specifischen Missfallens, welches einem jedem Verhältnis ursprünglich eigen ist.

Die musikalischen Lehren, die den seltsamen Namen „Generalbass" führen, sind das einzige richtige Vorbild, das für eine echte Ästhetik bis jetzt vorhanden ist. „Dieser Generalbass verlangt und gewinnt für seine einfachen Intervalle, Accorde und Fortschreitungen absolute Beurteilung, ohne irgend etwas zu beweisen oder zu erklären. — Nicht anders sollen hier Verhältnisse von Willen vorgelegt werden, um, gleich jenen Verhältnissen von Tönen, in absoluten Beifall und absolutes Missfallen zu versetzen."[1])

Einfache Willensverhältnisse sind hiernach augenscheinlich Verhältnisse zwischen zwei Willen, sowie einfache Tonverhältnisse sich aus zwei Tönen, einfache Farbenverhältnisse aus zwei Farben sich zusammensetzen. Niemand wird z. B. das Verhältnis zwischen einem Ton und einer Farbe ein Tonverhältnis, oder das zwischen einer Farbe und einem Ton ein Farbenverhältnis nennen.

Ästhetische Willensverhältnisse will Herbart der Beurteilung vorlegen, d. h. Willensverhältnisse, die um ihrer selbst willen gefallen oder missfallen. Auch das Hässliche ist ein ästhetischer Begriff, und an dem Missverständnis Natorps[2]), Herbart habe in seiner Ideenlehre nur harmonische Verhältnisse darstellen wollen, ist Herbart ganz unschuldig.

Ein und dasselbe Verhältnis ist entweder harmonisch oder disharmonisch, weckt entweder Beifall, oder Missfallen; beides zugleich kann bei einem einfachen Verhältnis nie stattfinden. Gerade der Generalbass, auf den Herbart sich bezieht, muss hierfür als klassischer und unanfechtbarer Zeuge gelten.

Ist es nun Herbart gelungen, fünf ästhetische Willensverhältnisse nachzuweisen, deren vollendete Auffassung mit einem Gefühl unbedingten Beifalls oder unbedingten Missfallens verbunden ist? Wir wollen diese Frage ohne jede Voreingenommenheit, aber auch mit all der Gewissenhaftigkeit und Strenge prüfen, die einem Denker von Herbarts Bedeutung gegenüber angebracht ist.

---

3. Kritik der Herbartschen Ideenlehre[3]).

Idee der inneren Freiheit.

1. „Die innere Freiheit empfiehlt sich nur allzuwohl, und nur allzurasch, dem Gefühl, und es scheint des ruhigen ästhetischen

[1]) Herbart. Praktische Philosophie. S. 4, 11, 19, 20.
[2]) a. a. O. S. 28.
[3]) Der folgenden Darstellung und Kritik liegt überall Herbarts praktische Philosophie zu Grunde. Werke. VIII.

Urteils nicht zu bedürfen, welches, nach einem festen Blick auf ihre Gestalt, sich in dem einfachen: es gefällt! darüber aussprechen würde. Nichts destoweniger ist es ganz allein dies Urteil, worauf es uns hier ankommt, und alle jene Gefühle müssen hier jetzt gänzlich beiseite gesetzt werden." Dieser schroffen Gegenüberstellung von Gefühl und ästhetischem Urteil gegenüber begnügen wir uns an dieser Stelle mit der Frage: Was bleibt von dem ästhetischen Urteil übrig, wenn man das Gefühl, das darin zum Ausdruck kommt, in Gedanken davon absondert? —

„Unsere Untersuchung begann in der Voraussetzung einer Beurteilung, die auf den Willen treffe. Ehe wir uns weiter umsehen nach Verhältnissen der Willen, liegt gleich hier ein Verhältnis vor uns: das des vorbildenden Geschmacks und der Willen, welche der Vorbildung entsprechen oder auch nicht." Unter sittlichem Geschmack versteht Herbart hier die sittliche Einsicht, und den Inhalt der Einsicht bilden die vier folgenden Ideen.

„Versuche man die Elemente des Verhältnisses zu trennen: Tadel und Beifall werden verstummen. Einzeln genommen kann weder Einsicht noch Folgsamkeit gefallen. Oder gewinnt es Beifall, wenn jemand Urteile fällt über einen anderen, denen also keine Befolgung in ihm selbst entspricht? Höchstens möchte die Richtigkeit des Urteils zu loben sein und die geistige Kraft, aus der es hervorging. Aber so gefällt alle Stärke, wovon weiter unten. Gewinnt es Beifall, wenn, umgekehrt, einer den Rat des andern einholt und alsdann ihm blindlings folgt? Hier möchte das Zutrauen zu billigen sein, — wenn nämlich eben aus Einsicht dies Zutrauen zuvor entsprungen war."

„Das specifisch Eigne des Verhältnisses, welchem wir die Benennung „innere Freiheit" zugestanden haben, liegt darin, dass es zwei ganz heterogene Äusserungen des Vernunftwesens verknüpft, den Geschmack und die Begehrung. Die strenge Verschiedenheit beider hält die Elemente gesondert, welche ebensowenig zusammenfliessen, als sich von einander verlieren dürfen, wofern nicht das Verhältnis als solches und mit ihm sein ästhetischer Charakter verschwinden soll[1])."

Dem aufmerksamen Leser drängen sich hier sogleich mehrere kritische Bemerkungen auf.

1. Heterogene (Disparate, unvergleichbare) Äusserungen eines Vernunftwesens können keine ästhetischen Verhältnisse bilden, denn die wahren Elemente eines solchen Verhältnisses dürfen nach Herbarts eigener Erklärung (S. 19) „nicht gänzlich ungleichartig sein."

2. Wir nehmen mit Thilo an, dass Herbart sich nur „etwas unbehutsam ausdrückt", indem er von „heterogenen Äusserungen

[1]) Herbart, S. 33, 34, 35.

eines Vernunftswesens" spricht. „Den Inhalt der Einsicht bilden die Vorbilder des Wollens in seinen verschiedenen Verhältnissen. Vorbild und Nachbild sind aber nicht heterogen und disparat. Ebenso sind Poesie und Musik an sich heterogen, können aber doch in gefallenden oder missfallenden Verhältnissen stehen, zu einem Trinkliede passt nicht ein Choral. In solchem Heterogenen liegt also doch etwas Vergleichbares[1])." Das mag zugegeben werden; aber aus Wille und Einsicht lässt sich darum doch kein Willensverhältnis zusammensetzen, und die Ideen sollen doch der begriffliche Ausdruck von Willensverhältnissen sein.

3. Vielleicht aber räumt man schon zu viel ein, wenn man die Möglichkeit zulässt, dass zwischen Einsicht und Wille ein ästhetisches (wenn auch kein Willens-)Verhältnis stattfindet. Das Urteil über das Verhältnis des Willens zur Einsicht soll unabhängig sein von dem besondern Inhalt der Einsicht. Wie ist nun dies Verhältnis zu denken? Nehmen wir an (was nach den Herbartschen Voraussetzungen gar wohl gestattet ist), dem Vernunftwesen sei allein die Idee der Vollkommenheit praktisch nahe getreten. Ich erkenne also die Schönheit des starken, beharrlichen, die Hässlichkeit des schwachen, haltlosen Willens. Das Urteil aber ist kein Wille und kann nicht gebieten (S. 11). Nun liegt als Inhalt der Einsicht nur dies Urteil über den starken oder schwachen Willen vor. Jetzt gehe ich in einem bestimmten Falle zum Wollen über, und mein Wollen erweist sich entweder als stark und beharrlich, oder als schwach und haltlos. Im ersten Falle werde ich mein Wollen schön, im andern hässlich finden, werde also dieselben Urteile noch einmal fällen, die ich schon bei früheren Anlässen fällte. Diese Wiederholung mag zur Verstärkung der Einsicht in die Schönheit des energischen, die Hässlichkeit des energielosen Willens führen, allein es entsteht bei diesem Anlass kein neues, der Idee der Vollkommenheit korrdiniertes ästhetisches Verhältnis. Vorbild und Nachbild sind allerdings nicht disparat, wohl aber das willenlose Urteil und der Wille. Nur der Wille kann den Geschmack oder die Einsicht zum Vorbild erheben.

4. Gesetzt nämlich, ich habe den Vorsatz gefasst, mich in meinem Wollen stets nach den Ideen der Vollkommenheit, des Wohlwollens, des Rechts und der Billigkeit zu richten; jedes folgende einzelne Wollen entspricht nun entweder diesem allgemeinen Wollen, oder auch nicht. Im ersten Falle steht das Einzelwollen in Harmonie mit dem Gesamtwollen, und diese Harmonie findet Lob; im zweiten Falle findet Disharmonie zwischen dem Einzelwollen und dem Gesamtwollen (dem Vorsatz, Grundsatz, Pflichtgebot) statt, und diese Disharmonie wird allgemein getadelt. Nach dieser Erklärung tritt jedoch die Idee der inneren Freiheit völlig aus

[1]) Zeitschrift für exakte Philosophie. Bd. XV. S. 238.

dem Rahmen der Ideenlehre heraus, denn das lobende oder tadelnde Urteil, von dem wir jetzt sprechen, ist nach Herbarts Auffassung kein ästhetisches, sondern ein moralisches Urteil. Herbart sagt: „Wenn aus den ersten, willenlosen Wertbestimmungen, welche unmittelbar in dem Gedanken irgend eines möglichen Wollens entstehen, ein wirklicher Vorsatz sich erzeugt hat, fernerhin keiner unlöblichen Willensregung Raum zu lassen: alsdann geben die nunmehr folgenden Begierden und Handlungen Anlass, sie mit jenem Vorsatze zu vergleichen. Indem sie nun demselben mehr oder weniger angemessen befunden werden, entsteht ein moralisches Urteil. Jener Vorsatz nämlich ist ein gebietender Wille; es fragt sich, ob demselben gefolgt werde, und das Mass dieses Gehorsams ist das Mass des **sittlichen** Werts[1]." Den sittlichen Wert des Willens nun unterscheidet Herbart sehr bestimmt von dem bloss ästhetischen Wert desselben. „Die blosse Unschuld ist weder gut noch böse, aber sie kann im hohen Grade sittlich schön sein. Das beruht auf dem Unterschiede des ästhetischen und moralischen Urteils. Ein offenes, unverstelltes Betragen, Züge des Wohlwollens, gesunde Naturkraft, bereitwillige Auffassung und Beachtung des Rechten und Billigen: dies alles entspricht ohne weiteres den praktischen Ideen. Reife der Tugend, erprobtes Pflichtgefühl ist etwas Höheres; es bezeichnet den moralisch ausgebildeten Charakter[2]." Die innere Freiheit nun hat nach den Herbartschen Begriffsbestimmungen einen ausgesprochen moralischen Charakter, sie ist daher keine ästhetische Idee und muss aus der Ideenlehre verwiesen werden. Dann ist es auch möglich, dem Begriff der inneren Freiheit einen Inhalt zu geben, der mit dem herrschenden Sprachgebrauch im Einklang steht. Niemand nennt die blosse Übereinstimmung zwischen dem Wollen und der sittlichen Einsicht des Wollenden innere Freiheit; sondern man versteht darunter „diejenige Unabhängigkeit des Willens von sinnlichen Triebfedern, die mit der Abhängigkeit von sittlichen verbunden ist; frei wird der Wille, wenn er sich von dem Joch der Begierden losreisst, um sich dem Guten zu unterwerfen und ihm fortan zu dienen[3]." Stillschweigend hat auch Herbart sich die Einsicht als Vorsatz oder als Willen gedacht, indem er von der Folgsamkeit des Willens spricht (S. 34). Der Folgsamkeit jedoch muss ein Gebot gegenüber stehen, und das Urteil gebietet nicht. Die Herbart'sche „Idee der inneren Freiheit" ist darum aus logischen und ästhetischen Gründen für uns ganz unannehmbar.

---

[1]) Herbart. Encyklopädie der Philosophie. Werke. II. S. 74.
[2]) Herbart. Encyklopädie. S. 120.
[3]) Drobisch. Religionsphilosophie. S. 177.

Idee der Vollkommenheit.

„Welche die nächsten seien unter den Verhältnissen, worauf sich die zuvor entwickelte Idee bezieht, bedarf keiner mühsamen Nachforschung . . . Verhältnisse in dem eigenen Wollen aufzusuchen liegt uns ob, ehe wir fremdes Wollen fremder Vernunftwesen hinzudenken. Das eigene Wollen ist mannigfaltig, sofern es auf mannigfaltige Gegenstände passt. Allein das Gewollte muss hinweggedacht werden; es fragt sich, was in den Willen, als blossen Aktivitäten, Strebungen, — noch für das Urteil übrig bleibe. Als Strebungen sind die Willen alle einander gleich, sie wiederholen denselben Begriff des Strebens, der Aufregung, nur in verschiedenen Exemplaren; — ausgenommen in Rücksicht ihrer Stärke. Die Quantitäten der verschiedenen Strebungen messen sich einander; diese sind schwächer, jene sind stärker, einige sind dauernder, einige flüchtiger. Lasse man nun ganz und gar die Frage hinweg, welchen Wert die schwächeren sowohl als die stärkeren etwa nach anderen, künftig noch zu entdeckenden Bestimmungen besitzen möchten. Bloss das Grössenverhältnis werde aufgefasst zwischen dem Minder und dem Mehr der Aktivität, zwischen der matteren und der kräftigeren Regung. Die Beurteilung, wohin diese Auffassung führt, ist den Menschen nur gar zu geläufig. Sie werden geblendet von der Stärke, und ihr Auge wird stumpf gegen das Unrecht, die Unbilligkeit und das Übelwollen. Das Schwächere, was es sei, genau zu bemerken, ist ihnen nicht der Mühe wert; es unterliegt, wie in der That, so in ihrer Meinung, — weil es das Schwächere ist. Keine Frage; im blossen Grössenverhältnis gefällt das Stärkere neben dem Schwächeren, missfällt das Schwächere neben dem Stärkeren, eins oder das andere, je nachdem man von diesem oder von jenem Gliede ausgeht in der Vergleichung.“ [1])

Auch die Idee der Vollkommenheit, deren Ableitung wir hier mit Herbarts eigenen Worten wiedergegeben haben, fordert in mehr als einer Hinsicht die Kritik heraus.

1. Zu einem Willensverhältniss im Sinne der Herbartschen „Vollkommenheit“ gehören allemal zwei Willen, ein schwächerer und ein stärkerer. Nun kann das Verhältnis entweder ein harmonisches, oder aber ein disharmonisches sein. Nehmen wir das erste an, so gefällt das Verhältnis, und zwar erstreckt sich (nach dem Begriff des harmonischen Verhältnisses) der Beifall gleichmässig auf beide Willen; und ebenso ziehen im disharmonischen Quantitätsverhältnis beide Willen sich das Missfallen des Beobachters zu. Ein Verhältnis jedoch, in dem das eine Glied gefällt, das andere hingegen missfällt, ist ein ästhetisches Unding; man weise uns doch ein ähnliches Verhältnis in irgend einem Kunstgebiete nach!

---

[1]) Herbart, Prakt. Philosophie. S. 37, 38.

Thilo findet auch in diesem Punkte Herbarts Ideenlehre gegen jeden Angriff wohl beschützt. „Der Formulierung der Idee der Vollkommenheit wird der Vorwurf gemacht, dass sie eine Eigentümlichkeit habe, die bei keinem anderen ästhetischen Verhältnisse wiederkehre: „Nirgends wiederholt es sich, dass von beiden Gliedern des Verhältnisses das eine gefällt, das andere missfällt, dass also dasselbe Verhältnis Beifall und Missfallen zusammen erregt.“ Allerdings nicht. Aber ebenso findet sich auch nirgends sonst, dass bei einem Verhältnis beide Glieder missfallen, wie beim Streite, insofern beide beim Streite beharren . . . Nach welchem Gesetze müssen „denn alle Willensverhältnisse über einen Kamm geschoren werden?“[1]) — Auf allgemeine Zustimmung darf dieser Rechtfertigungsversuch wohl kaum rechnen. Allerdings ist es durchaus nicht nötig, alle Willensverhältnisse über einen Kamm zu scheren; aber alle müssen (wenn Folgerichtigkeit im Denken irgend eine Bedeutung beanspruchen darf) ästhetische Verhältnisse, d. h. entweder harmonische, oder disharmonische sein. Das der Idee der Vollkommenheit zu Grunde liegende Verhältnis ist aber weder das eine, noch das andere, weil es eben beides zugleich ist. Der Fall aber, dass in einem Verhältnis beide Glieder missfallen, findet sich nicht nur beim Streite, wie Thilo glaubt, sondern bei jedem disharmonischen Farben- und Tonverhältnis, beim fehlerhaften Rhythmus, unreinen Reim u. s. f. Die Idee der Vollkommenheit dagegen ist wirklich eine ästhetische Abnormität, die in dem ganzen weiten Bereich der ästhetischen Beurteilung völlig vereinzelt dasteht.

Herbart scheint sich über die wahre Natur (oder Unnatur) dieses Verhältnisses dadurch hinweggetäuscht zu haben, dass er annimmt, man würde in der Auffassung des Quantitätsverhältnisses zweier Willen entweder nur die Stimme des Beifalls, oder die des Missfallens vernehmen, „je nachdem man von diesem oder jenem Gliede ausgeht in der Vergleichung“ (S. 38). Gesetzt demnach, ich gehe bei der Vergleichung von dem stärkeren Willen aus, so trifft diesen und diesen allein das Lob; im anderen Falle zieht allein der schwächere Wille sich den Tadel zu. Das steht aber im offenbaren Widerspruch mit dem Fundamentalsatze der Herbartschen Ästhetik, dass jeder Teil dessen, was, als zusammengesetzt, gefällt oder missfällt, für sich und einzeln genommen gleichgiltig, — mit einem Worte, dass die Materie gleichgiltig, die Form hingegen (d. h. das Verhältnis!) der ästhetischen Beurteilung unterworfen sei (S. 18). Denn augenscheinlich bezieht sich in jenem von Herbart konstruierten Willensverhältnis Beifall und Missfallen nicht auf das Verhältnis (die Form) der beiden Willen, sondern entweder auf den einen, oder den anderen Willen (d. h. auf die Materie!). Das Zusammensein des schwächeren mit dem stärkeren Willen ist

[1]) Zeitschrift für exakte Philosophie. A. a. O. S. 254.

dann vielleicht die psychologische Ursache des Beifalls, der dem stärkeren Willen zuteil wird, aber nimmermehr kann man behaupten, dass das Zusammen, das Verhältnis, die Form der beiden Willen das eigentlich Gefallende oder Missfallende sei.

Oder ist es vielleicht eine ganz natürliche und unverfängliche Sache, dass in einem Willensverhältnisse das eine Glied gefällt, das andere nicht? Thilo vertritt diese Ansicht, indem er sagt: „Die einzelnen Elemente gefallen allerdings nicht, wenn man sie für sich betrachtet, aber sie gefallen oder missfallen, wenn man sie in den Verhältnissen betrachtet, in welchen sie uns gegeben sind. Ist nun von Willensverhältnissen die Rede und fragt man, welches Glied dieses Verhältnisses gefällt oder missfällt, so ist es unausbleiblich, dass das Urteil über dasjenige Glied ergeht, welches dieses Verhältnis hervorgebracht hat. Daher gefällt oder missfällt bei der Idee der inneren Freiheit nicht die Einsicht [1]), sondern der Wille allein, weil er es ist, der sich in Harmonie oder Disharmonie mit jener setzt; bei der Idee der Vollkommenheit wird über beide Willen je nach ihrer Quantität geurteilt, denn beide sind die Erzeuger dieses Verhältnisses; beim Wohlwollen gefällt oder missfällt nicht der vorgestellte oder vorausgesetzte Wille, sondern der thätige Wille, denn er allein ist die Ursache des Verhältnisses . . . Bei musikalischen, architektonischen u. dgl. Verhältnissen liegt die Sache etwas anders, da von keinem Willen die Rede ist. Das Beispiel von den musikalischen Intervallen führt Herbart daher auch nur an, um den allgemeinen Satz zu beweisen, dass ästhetische Urteile nicht über die blosse Materie, sondern über die Form derselben, d. h. also über Verhältnisse ergehen können." [2])

Um die Herbartsche Ideenlehre zu retten, stürzt sich hier Thilo in die augenscheinlichsten Widersprüche. Einmal wird ausgesagt: Ästhetische Urteile ergehen über Verhältnisse, d. h. doch über beide Elemente, die in einer bestimmten Beziehung zu einander stehen. Dann aber heisst es: Willensverhältnisse jedoch, obgleich auch über sie ästhetisch geurteilt wird, müsst ihr von dieser allgemeinen Regel ausnehmen; bei ihnen ergeht das Urteil zuweilen nicht (obgleich es allemal ein ästhetisches Urteil ist) über das Verhältnis, sondern — über dasjenige Glied, welches das Verhältnis hervorgerufen hat. Das heisst doch mit anderen Worten: Diese Willensverhältnisse sind nicht ästhetische Verhältnisse, und die Ideenlehre ist nur als der missglückte Versuch einer auf Herbartschen Grundgedanken erbauten Ästhetik des Willens anzusehen.

---

[1]) Herbart aber sagt: „Der Geschmack wird in diesem Verhältnis Gegenstand des Geschmacks" (S. 35). Er nimmt also doch wohl an, dass das ästhetische Urteil Wille und Einsicht umfasse.

[2]) Zeitschrift für exakte Philosophie. A. a. O. S. 255, 256.

Thilo legt Wert darauf, dass das gefallende oder missfallende Element das Verhältnis hervorgebracht hat. Der Ausdruck „hervorgebracht“ ist wenig treffend. So recht eigentlich kann man wohl nicht sagen, dass ein Element ein Verhältnis hervorbringt. Wohl aber kann zu einem schon vorhandenen Element ein anderes hinzutreten. Hervorgebracht oder geschaffen wird in diesem Falle das Verhältnis von beiden Gliedern, und darum gefallen oder missfallen auch beide in gleicher Weise. Z. B.: Es erklingt auf dem Klavier der Ton C; zu ihm tritt das nächstgelegene Cis hinzu. Nach dem Gedankengange Thilos müsste man nun schliessen: Cis hat das disharmonische Verhältnis hervorgebracht, folglich hat auch Cis allein die Last des Missfallens zu tragen. In Wirklichkeit aber missfällt nicht Cis allein, während C vom Tadel verschont bleibt; sondern beide missfallen, oder, was dasselbe ist, ihr Zusammen, ihr Verhältnis missfällt.

Wir haben schon darauf hingewiesen, dass die innere Freiheit nicht als ein Verhältnis des Willens zur sittlichen Einsicht, sondern nur als Herrschaft des sittlich bestimmten Gesamtwillens über das einzelne Wollen gedacht werden kann. Die Einsicht muss in den Willen aufgenommen sein[1]), bevor sie mit den Begierden des Augenblicks in ein wirkliches Verhältnis zu treten vermag. Ist aber diese Aufnahme einmal geschehen, habe ich z. B. den Entschluss gefasst, nie gegen die Idee des Wohlwollens zu handeln, reisst mich jedoch ein überstarkes Begehren nach der entgegengesetzten Seite hin fort: alsdann trifft der Tadel unmittelbar das Verhältnis zwischen Entschluss und Ausführung, zwischen Vorsatz und That; nicht nur der einzelne Wille, der sich in Disharmonie zu dem Gesamtwillen setzte, sondern auch dieser Gesamtwille, der es nicht verstanden hat, das Begehren zu beherrschen, missfällt. Dies moralische Urteil ist zugleich ein wahrhaft ästhetisches, darf aber freilich in der Herbartschen Ideenlehre nicht laut werden.

Eigentümlich berührt der Satz Thilos: „Bei musikalischen, architektonischen u. dgl. Verhältnissen liegt die Sache etwas anders.“ Er hätte sagen müssen: „Bei musikalischen u. dergl. Verhältnissen liegt die Sache nicht etwas, sondern ganz wesentlich anders, da bei ihnen stets beide Elemente in ihrem Zusammen gefallen oder missfallen.“ Wollte Herbart den Willensverhältnissen eine derartige Ausnahmestellung unter den ästhetischen Verhältnissen einräumen, so durfte er sich nicht auf den Generalbass als das einzig richtige Vorbild für eine echte Ästhetik berufen, durfte nicht den Satz niederschreiben: „Nicht anders sollen hier weiterhin Verhältnisse von Willen vorgelegt werden, um, gleich jenen Verhältnissen von Tönen, in absoluten Beifall und absolutes Missfallen zu versetzen (S. 20).

[1]) Nehmt die Gottheit auf in euren Willen, und sie steigt von ihrem Weltenthron.

Thilos Ausführungen, die uns jetzt beschäftigen, beziehen sich auf eine Bemerkung Steinthals, der da sagt: „Es ist falsch, wenn Herbart behauptet: „Ergeht ein Urteil über ein Wollen, so trifft es dasselbe nie als ein einzelnes Wollen, sondern immer als Glied eines Verhältnisses.“ Denn über das Glied ergeht kein ästhetisches Urteil, sondern nur über das Verhältnis, in welchem es als Glied steht.“ Thilo selbst meint (a. a. O. S. 259), wenn dieser Einwurf begründet wäre, so würde damit die ganze Grundlage der Herbartschen Ethik umgeworfen. Er ist nun in der That nur zu wohl begründet, und wir können es nicht ändern, dass damit die ganze Grundlegung der Ethik Herbarts für unzulänglich erklärt oder „umgeworfen“ wird.

2. Nun könnte jemand sagen: „Die Idee der Vollkommenheit mag noch so vielen und so unabweislichen logischen und ästhetischen Bedenken unterworfen sein: es ist trotzdem eine Thatsache, dass das stärkere Wollen im Vergleich mit dem schwächeren gefällt, dass dieses im Vergleich mit jenem missfällt.“ — Wie steht es mit dieser angeblichen Thatsache! Luther, Friedrich der Grosse, Bismarck zeichneten sich (von allen ihren anderen Eigenschaften abgesehen) durch eine ungewöhnliche Kraft des Willens aus; ich bewundere ihre Energie, sie gefällt mir, aber es kann mir nicht einen Augenblick einfallen, mich deshalb zu tadeln, weil ich nicht zu der Höhe ihrer Willenskraft mich erhebe, aus dem einfachen Grunde, weil diese Erhebung nicht in meiner Macht liegt. Ebenso gut könnte ich daran denken, mir deshalb gram zu sein, weil ich nicht so scharfsinnig, wie Lessing, so tiefsinnig, wie Kant, so vielseitig, wie Goethe, so stark, wie Herkulus bin. — Das Grosse gefällt sowohl auf dem Gebiete des Wollens, als auch auf dem der Intelligenz, der Körperkraft u. s. w.; allein es ist nicht wahr, dass das Kleinere im Vergleich mit jenem ohne weiteres missfalle. Das schlechthin Grosse ist das Erhabene, oder das, was über alle Vergleichung gross ist. Der Begriff des Erhabenen ist ein Beziehungsbegriff, er kann nicht gedacht werden ohne Beziehung auf andere Grössen, die im Vergleich mit ihm klein und kleiner erscheinen. Allein daraus folgt nicht, dass das Urteil über das Erhabene ein Urteil über ein Verhältnis sei, ein Verhältnis nämlich im Sinne der Herbartschen Ästhetik. Der Begriff „Rot“ ist von dem Begriff „Blau“ ganz unabhängig; Rot und Blau können zu einander in ein Verhältnis treten, durch ihr Zusammen eine ästhetische Form bilden, die als solche gefällt oder missfällt. Rot bleibt Rot, auch wenn es nie mit dem Blau eine Verbindung eingeht; das Erhabene aber löst sich in nichts auf, wenn ihm die Beziehung auf ein minder Grosses entzogen wird. Darum kann das Erhabene nicht mit dem Kleineren ein Verhältnis bilden, weil das Kleinere in dem Begriff des Grossen mitgedacht wird. Es sind hier überhaupt nicht zwei selbständige Elemente vorhanden, die ein

ästhetisches Verhältnis bilden könnten. Weder Thilos Behauptung: „Bei den Ideen der Vollkommenheit wird über beide Willen je nach ihrer Quantität geurteilt!" — bewahrheitet sich, noch der Ausspruch Herbarts: „Im blossen Grössenverhältnis gefällt das Stärkere neben dem Schwächeren, missfällt das Schwächere neben dem Stärkeren; eins oder das andere, je nachdem man von diesem oder jenem Gliede ausgeht in der Vergleichung.' Denn das minder starke Wollen gewöhnlicher Sterblicher missfällt nicht gegenüber dem starken Wollen der Heroen.

3. Versetzen wir uns in die Schule. Bei den Schülern treten uns gar mannigfaltige Quantitätsunterschiede entgegen in Bezug auf körperliche Kraft, Gewandtheit in den Bewegungen, Geschicklichkeit in allerlei Fertigkeiten, Witz, Schlagfertigkeit, Scharfsinn, Gedächtnis, Phantasie, Standhaftigkeit, Beharrlichkeit, Fleiss, Ausdauer, Vielseitigkeit des Interesse. Wie verhalten wir uns nun diesen Unterschieden gegenüber? Uns gefällt die Grösse, die über das Mittelmass hinausragt, aber wir denken nicht daran, das Kleinere und Kleine zu tadeln, wofern wir nicht voraussetzen, es hänge nur vom guten Willen der Kinder ab, sich vom Kleineren zum Grösseren zu erheben. „Nimm dich zusammen, strenge dich an, dann kannst du schon, was von dir gefordert wird!' — ruft man dem Kinde zu. Wir schreiben dem Kinde ein Gewissen zu, fordern von ihm Selbstregierung, Pflichtbewusstsein, und unser Tadel trifft lediglich den Mangel an Pflichtgefühl, Treue in der Erfüllung der auferlegten Pflichten, ist also sittlicher, nicht ästhetischer Art und hat mit der ästhetischen „Idee der Vollkommenheit" nichts zu thun.

4. Natorp sagt (a. a. O. S. 30): „Das Stärkere gefällt — thatsächlich vielleicht; aber soll das Stärkere gefallen, und zwar bloss als das Stärkere, ohne sonstige Bedingung?" — Die Frage ist thöricht und hat nicht mehr Sinn wie die andere: Soll der reine Reim gefallen, und zwar bloss als reiner Reim, ohne sonstige Bedingung? Der ästhetische Beifall richtet sich nach keinen Vorschriften; er kann vielleicht ein Sollen begründen, niemals aber von einem gebietenden Willen Befehle annehmen. Bedenklich dagegen erscheint die Zufälligkeit, die der Beurteilungsweise des Wollens nach der Herbartschen Idee der Vollkommenheit eigen ist. „Praktisch wird diese Idee", sagt Herbart, „je nachdem die Elemente des Grössenverhältnisses einander begegnen. Wo dergleichen Elemente fest beisammen stehen, da kann dem Missfallen an dem Schwächern nur ausgewichen werden durch Steigerung desselben bis zur Gleichheit mit dem Grösseren. Wo sie zufällig, oder willkürlich zusammengerückt werden, da hört das Missfallen auch auf durch Trennung der Verhältnisglieder." [1]) Wo stehen denn

[1]) Herbart, Prakt. Philosophie. S. 39.

dergleichen Elemente fest zusammen? Etwa in meinem eigenen Bewusstsein? Tadelt sich der Greis, weil er nicht mehr die Rüstigkeit und Rührigkeit des Jünglings besitzt? — Und woher soll das „Streben ins Unendliche“ hommen, wenn die Trennung der Verhältnisglieder hinreicht, um das Missfallen an dem Schwächeren zu verscheuchen? Ich kann mit meiner Energie wohl zufrieden sein, sobald ich mich nur nicht mit einem Stärkeren vergleiche. — Wir mögen also die Sache drehen und wenden, wie wir wollen, es ist uns nicht möglich, zu einem anerkennenden Urteil über die Idee der Vollkommenheit zu gelangen.

(Fortsetzung folgt.)

B. Mitteilungen.

I.

Der Sächsische Neuphilologen-Verband.

Ein eigenartiges und zwar sehr erfreuliches Bild bietet die Bewegung auf neusprachlichem Gebiet im Königreich Sachsen. Wenngleich in Dresden bereits seit dem 9. Januar 1878 eine Gesellschaft für neuere Philologie besteht und seit dem 25. Oktober 1888 auch in Leipzig ein Verein mit gleichen Zielen, so ist doch erst vor verhältnismässig kurzer Zeit versucht worden, auf einen Zusammenschluss der Lehrer und Freunde der neueren Sprachen in Sachsen hinzuwirken. Wenn nun heute in Sachsen ein grosser Landesverband mit über 260 Mitgliedern besteht, so ist dies vor allem das Verdienst des als Lehrer und Gelehrten gleich hochgeschätzten Professors Dr. M. Hartmann am Königl. Gymnasium zu Leipzig. Auf dessen Antrag schlossen zunächst die beiden Vereinigungen in Dresden und Leipzig 1895 ein Kartell, das schon im selben Jahre einen Neuphilologentag in Leisnig und das Jahr darauf einen zweiten in Meissen veranstaltete und am 10. November 1896 zur Gründung des Sächsischen Neuphilologen-Verbandes schritt, dem sich fast alle Lehrer und eine grosse Anzahl von Freunden der neueren Sprachen anschlossen.

Der Verband bezweckt die Förderung des Studiums und des Unterrichtes der neueren Sprachen und vertritt die Interessen der neuphilologischen Lehrerschaft. Beitreten können ihm alle Lehrer und Freunde der neueren Sprachen in- und ausserhalb des Königreichs Sachsen, und zwar genügt die einfache Meldung zum Beitritt. Alle Rechte und Pflichten eines Mitgliedes werden erworben durch die Beitrittserklärung und Zahlung des Jahres-

beitrags von 3,50 Mk., durch den zugleich die Mitgliedschaft in dem allgemeinen deutschen Verbande der neuphilologischen Lehrerschaft erworben wird, der Pfingsten 1900 in Leipzig tagt.

Kollegen aller Schularten haben sich im Verbande zusammengeschlossen, und man darf wohl sagen, dass in dieser Hinsicht der Verband einzig dasteht.

Der Vorsitz wechselt zwischen Leipzig und Dresden, gegenwärtig leitet der Dresdner Vorstand die Geschäfte, doch wird der Ortsvorstand immer durch vier Beisitzer verstärkt, die dem Vorort nicht angehören. Obliegenheit des Vorstandes ist es, alles zu unternehmen, was zur Erreichung der Verbandszwecke dient. Zu diesem Zwecke versendet er auch an sämtliche Mitglieder die Sitzungsberichte des Leipziger Vereins und der Dresdner Gesellschaft in Sonderabzügen, wodurch den Mitgliedern ausserordentlich viel Anregung geboten wird.

Alljährlich zwischen Pfingsten und den grossen Ferien hält der Verband eine Hauptversammlung ab, auf der möglichst Fragen von allgemeinem neuphilologischem Interesse zur Verhandlung kommen. Auch den ausführlichen Bericht über diese Hauptversammlung, deren der Verband bis jetzt drei, in Chemnitz, Dresden und Döbeln, abgehalten hat, erhält jedes Verbandsmitglied.

Trotz der kurzen Zeit seines Bestehens kann sich der Verband schon sehr schöner Erfolge rühmen. Hier ist vor allen zu nennen die Regelung, die die Korrekturenfrage auf Grund einer Petition des Verbandes gefunden hat, ferner die Einrichtung von Reisestipendien zu Auslandreisen und die Anstellung zweier Lektoren der neueren Sprachen an der Universität Leipzig, die vom Verbande angeregt, von den Herren Professoren Wülker und Birch-Hirschfeld warm befürwortet und vom Königl. Kultusministerium genehmigt wurde.

Mit dem Verbande sind nun einige Einrichtungen verbunden, die allgemein bekannt zu werden verdienen, weil sie nicht nur für die Verbandsmitglieder, sondern jedem zur Benutzung offen stehen.

Die erste ist die Zentralstelle für internationalen Schülerbriefwechsel, die ihren ständigen Sitz in Leipzig hat und von Herrn Prof. Dr. M. Hartmann (Leipzig-Gohlis, Fechnerstr. 2) verwaltet wird.

Die Zentralstelle hat es sich zur Aufgabe gemacht nicht nur Schüler deutscher Anstalten mit Zöglingen französischer, englischer oder amerikanischer Schulen, sondern auch Erwachsene mit einander in brieflichen Verkehr zu setzen. Seit ihrer Begründung im Jahre 1897 hat die Zentralstelle über 5000 Adressen vermittelt, ein Umstand der beweist, „dass dieser Briefwechsel auf einem richtigen Gedanken beruht, und dass er bei zweckmässiger Ausgestaltung zu wertvollen Ergebnissen führen muss. Er entspricht ganz der neuen, auch das Praktische berücksichtigenden Richtung des Sprachunterrichtes; während er einerseits Gelegenheit giebt zur Handhabung der wichtigen muttersprachlichen Briefform, befördert er zugleich den freien Gedankenaustausch in der fremden Sprache, er weist den Schüler nachdrücklich darauf hin, dass man für das Leben lernt, nicht für die

Schule, er verstärkt überaus wirksam das Interesse für die zu lernende Sprache, er vermittelt endlich in trefflicher Weise die Bekanntschaft mit dem Leben, den Sitten und Gebräuchen der fremden Nationen und kann von segensreichem Einfluss auf die gegenseitigen Beziehungen der grossen Kulturvölker werden, insofern er die Vorstellungen derselben übereinander klären hilft."

Jede Anmeldung muss in deutlicher Schrift enthalten: Namen, Vornamen, Stand (bei Schülern Stand des Vaters) Lebensalter, Klasse, Schule und die gewünschte Fremdsprache. Mit Rücksicht auf die bedeutenden Unkosten, die der Betrieb der Zentralstelle verursacht, ist bei der Anmeldung für jede einzelne Adresse eine Einschreibegebühr von 20 Pf. zu entrichten. Lehrer, die Schüler anmelden, übernehmen damit die Verpflichtung den Briefwechsel zu überwachen. Die Zentralstelle sendet gern jedem Interessenten das Rundschreiben, das über die Erfahrungen Nachweis giebt, zugleich aber auch Vorschläge zur zweckmässigen Handhabung des Schülerbriefwechsels.

Die zweite vom Verband ins Leben gerufene Einrichtung ist die Zentralstelle für Schriftsteller-Erklärung (Z. S.-E.), die von Dresden aus geleitet wird.

Durch diese Zentralstelle soll die neusprachliche Lektüre insofern gefördert werden, als durch sie aufstossende Schwierigkeiten oder Irrtümer, Unklarheiten oder Missverständnisse gelöst oder berichtigt, oder behufs Lösung und Richtigstellung weiteren Kreisen vorgelegt werden.

Zu diesem Zwecke sind für jede der beiden Sprachen — Englisch und Französisch — zwei Abteilungen geschaffen.

In der ersten werden unter fortlaufender Nummer Fragen veröffentlicht und unter derselben Nummer die Antworten.

Die Anfrage muss enthalten: Die Bezeichnung der Abteilung (z. B. Z. S.-E. Anfrage oder Berichtigung), Namen und Werk des Schriftstellers, bei Schulausgaben, den Namen der Sammlung, sonst den Verleger, die Seitenzahl und die vollständige Stelle mit besonderer Hervorhebung des Unverständlichen.

Der Fragesteller braucht sich nicht zu unterzeichnen. Namen von Fragestellern werden grundsätzlich nie veröffentlicht. Herren, die eine direkte briefliche Auskunft wünschen, werden gebeten ihre genaue Adresse anzugeben und der Anfrage das Rückporto beizulegen.

Die zweite Abteilung bringt unter fortlaufender Nummer Berichtigungen und Ergänzungen zum Kommentar von Schriftstellerausgaben. Auch hier ist die Abteilung anzugeben, ferner Name und Werk des Schriftstellers, Ausgabe, Seitenzahl, die ganze Stelle mit Hervorhebung des Berichtigten und die Berichtigung. Die Namen der Herren Einsender werden in dieser Abteilung genannt.

Die Mitteilungen der Zentralstelle werden abgedruckt in den Neueren Sprachen (Zeitschrift für den neusprachlichen Unterricht, herausgegeben von W. Vietor, Marburg, Elwert).

Alle an die Zentralstelle gerichteten Mitteilungen sind zu senden entweder an Herrn Oberlehrer Dr. A. Lüder, Dresden-Neust., Jägerstr. 16 (Englisch) oder an Herrn Oberlehrer Dr. Kr. Meier, Dresden-16, Reissigerstrasse 10 (Französisch).

Die dritte im Interesse der neuphilologischen Lehrer und Lehrerinnen geschaffene Einrichtung ist der neuphilologische Stellennachweis (St.-N.), der von Herrn Oberlehrer Dr. Gassmeyer (Leipzig-Gohlis, Blumenstrasse 31) verwaltet wird. Er bezweckt in erster Linie den Lehrern und Lehrerinnen der verschiedenen Sprachgebiete den für eine gesunde Weiterentwicklung des neusprachlichen Unterrichtes so wichtigen Auslandaufenthalt durch Vermittlung bezahlter oder doch wenigstens mit freier Station verbundener Stellen zu erleichtern. Mit dem Stellennachweis ist zugleich ein Wohnungsnachweis für solche Herren verbunden, die ins Ausland gehen.

So ist in dem Verbande eine eigenartige aber durchaus zeitgemässe Schöpfung entstanden, die alle lebendigen und mitfördernden Kräfte zusammenzufassen bestrebt ist und jeden willkommen heisst, der geneigt ist an den gemeinsamen Aufgaben mitzuarbeiten. „Wir haben, so führte Herr Rektor Prof. Dr. Rühlmann bei seiner Begrüssungsansprache in Döbeln aus, eine Reihe von Vereinigungen innerhalb der verschiedenen Schulgruppen, es giebt aber keine einzige Vereinigung anderer Art, in welcher Kollegen aller Schulen sich friedlich zusammenfinden, nur in dem Streben, den Unterricht auf dem speziellen Gebiete, das ihnen zufällt, zu fördern, zu vertiefen und fruchtbar zu machen. Andrerseits aber erkennen alle übrigen Kollegen gern und dankbar an, dass Sie auf methodischem Gebiete vorwärts gekommen sind, und dass in dem Betreten neuer und besserer Bahnen die Neuphilologen den übrigen Kollegen rühmlich vorangegangen sind.“

Sollten Leser der Pädagogischen Studien den Wunsch hegen dem Verbande beizutreten, so werden sie gebeten, dies dem unterzeichneten Schriftführer des S. N.-V. unter Angabe ihrer Adresse mitzuteilen. Weitere Förmlichkeiten sind nicht zu erfüllen.

Dresden. Dr. Konrad Meier.

II.

Einladung zur XXXII. Generalversammlung des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik.

Die 32. Generalversammlung wird Dienstag und Mittwoch, den 5. und 6. Juni d. J., in Halle a. S. stattfinden; Gäste sind herzlich willkommen. Anmeldungen und Anfragen wolle man an Herrn Rektor Dr. Maennel, Halle, Hermannstrasse 35, richten. Alle Einzelheiten über Ort und Beginn der Versammlungen werden auf der letzten Seite des am Anfang April erscheinenden 32. Jahrbuches veröffentlicht.

Auf der Versammlung werden folgende 8, in genanntem Jahrbuch enthaltene Arbeiten zur Diskussion gelangen:

Th. Franke, Die religiöse Seite der Gesamtentwickelung.

E. Haase, Bemerkungen über den mineralkundlichen Unterricht in der Erziehungsschule.

Hopf, Zwei Unterrichtsbeispiele aus dem Gebiet der neueren Geometrie.

E. Zeissig, Zillers Ansichten übers Zeichnen in authentischer Darstellung.

Prof. **B. Otto,** Die Wunder Jesu in der Schule.

Itschner, Lays Rechtsschreibereform.

Prof. **Fr. Falbrecht,** Horaz im erziehenden Unterricht.

Prof. **Dr. Th. Vogt,** Die Behandlung sozialer Fragen im Geschichtsunterricht.

Für die zahlreichen neuen Abonnenten der „Pädagogischen Studien", die vielleicht zum Teil dem Vereine noch fern stehen, dürfte es nicht uninteressant sein, zu erfahren, dass die Bestrebungen des Vereins durchaus nicht so einseitig und engherzig sind, wie sie von mancher Seite hingestellt worden sind und Mangel an Kenntnis des Vereinslebens sie noch zu bezeichnen beliebt. Die Satzungen enthalten folgende Bestimmungen über den Zweck des Vereins: „Zweck des Vereins ist die Förderung der Theorie der wissenschaftlichen Pädagogik und ihre Verbreitung durch Lehre und Schrift. Auch die philosophischen Voraussetzungen derselben sollen, soweit sie nicht mit Sicherheit dargeboten zu sein scheinen, in den Kreis der Betrachtungen gezogen werden. Daneben sollen durch populäre Schriften, durch Darbietung von Geldmitteln oder auf andere geeignete Weise solche Bestrebungen gefördert werden, welche geeignet sind, die Resultate der wissenschaftlichen Forschung in die Praxis überzuführen.

Um hierbei einen gemeinsamen Boden zu haben, betrachten die Mitglieder die Lehren der Herbartischen Pädagogik und Philosophie als allgemeinen Beziehungspunkt für ihre Untersuchungen und Überlegungen, sei es nun, dass die betr. Lehren anerkannt, ausgebaut und weitergeführt, sei es, dass sie bekämpft, widerlegt und ersetzt werden, sei es, dass überhaupt dazu in Beziehung Stehendes dargeboten wird; nur ist stets auf eine Annäherung an eine grössere Einheit unter den Ansichten der Mitglieder hinzuwirken."

Während das Jahrbuch, das durchschnittlich einen Umfang von 300 Seiten hat, im Buchhandel mit Mk. 5 berechnet wird und die dazugehörigen Erläuterungen Mk. 1 kosten, beträgt der jährliche Mitgliedsbeitrag nur Mk. 4 (Eintrittsgeld Mk. 1).

Für diesen Beitrag erhält man: 1. das alljährlich vor Ostern erscheinende Jahrbuch, 2. die Erläuterungen zum Jahrbuch nebst den Vereinsmitteilungen. Ausserdem können die Mitglieder die Pädagogische Zentralbibliothek (Comeniusstiftung) in Leipzig, Kramerstrasse 4, der Bibliotheksordnung gemäss benutzen.

Es sei ausdrücklich bemerkt, dass auch Bibliotheken, Vereine, Kollegien etc. die Mitgliedschaft erwerben können und somit in die Lage versetzt sind, ihren Mitgliedern den in den Jahrbüchern niedergelegten reichen Schatz gediegener wissenschaftlich-pädagogischer Arbeiten zugänglich zu machen.

Um eine Probe der Reichhaltigkeit und Vielseitigkeit des Gebotenen zu geben, folgen die Inhaltsverzeichnisse der letzten 2 Bände:

XXX. Jahrgang.

XXXI. Jahrgang.

III.

Aus dem Deutschen Lehrerverein für Naturkunde.

Der „deutsche Lehrerverein für Naturkunde“, welcher sich Verbreitung naturwissenschaftlicher Kenntnisse als Ziel gesetzt hat, giebt in den Jahren 1900 bis 1905 neben dem Vereinsorgan „Aus der Heimat“ (jährlich 6 Hefte) J. Sturms „Flora von Deutschland“ in 12 Bändchen von je etwa 160 Seiten mit zusammen 600 farbigen und 120 schwarzen Tafeln heraus. Nicht nur die Abbildungen sind von seltener Schönheit und Genauigkeit, sondern auch der Text wird nach den neuesten Ergebnissen der Wissenschaft und mit weitgehender Berücksichtigung der Biologie bearbeitet. Die Mitglieder erhalten jährlich gegen den geringen Beitrag von 1,90 M bezw. 1,60 M die Heimathefte und 2 Bändchen dieser Flora zugestellt. Im Buchhandel wird dieses Werk 30—36 Mk. kosten; es werden deshalb Natur- und bes. Pflanzenfreunde auf diesen Verein und seine Veröffentlichungen aufmerksam gemacht. Anmeldungen nimmt der Schriftführer, Mittelschullehrer Bass, Stuttgart, Silberburgstr. 79 I entgegen.

C. Beurteilungen.

Aus dem Verlage von Bleyl & Kaemmerer, Dresden.

4. **O. Foltz**, Anleitung zur Behandlung deutscher Gedichte etc. (Fortsetzung.)[1])

Der 2. Teil, der die Präparationen über 25 Gedichte enthält, die fast ausnahmslos zum eisernen Bestand unserer Schullitteratur gehören, giebt Zeugnis von dem besonderen Fleisse, der didaktischen Gewandtheit und der inneren Anteilnahme, womit der Verfasser daran gegangen ist, seine Gedanken darzulegen — einerseits über das Mass dessen, was dem Schüler zum Verständnis gebracht werden soll, und zum andern über die Art und Weise, wie das zu geschehen hat. Er selbst sagt, dass er mit diesen methodischen Arbeiten andren nicht die eigene Vorbereitung abnehmen, sondern für dieselbe Anregung gewähren und ihre Ausführung erleichtern wollte — und so ist es recht. Wer das und nichts anderes verlangt, wird in einer Fülle theoretischer Belehrung und vortrefflicher praktischer Winke seine Rechnung finden; wer aber glaubt, nach dem Buche in einem Viertelstündchen seine Vorbereitung vollziehen zu können, oder noch bequemer, in ihm Lehrproben sucht, die zum sofortigen Gebrauche fertig, auswendig gelernt, oder gar vom Pulte aus abgelesen werden können, der wird sich enttäuscht sehen. Wir empfehlen das Buch zu recht fleissiger Benutzung.

Plauen-Dresden.

Dr. Hözel.

5. **Herberger und Döring,** Theorie und Praxis der Aufsatzübungen im 5. und 6. Schuljahre. Nach Angaben des Schulrats Wangemann in Meissen bearbeitet. 2. Auflage. Dresden, Bleyl & Kämmerer. Preis 2,25 Mk. **Döring,** Theorie und Praxis der Aufsatzübungen. IV. Teil. Ausgabe für Mädchenklassen. Dresden, Bleyl & Kämmerer, Preis 2 Mk.

Neben den Schriften von Dr. Sachse und E. Lüttge, Leipzig, haben sich die von Herberger und Döring schnell Bahn gebrochen Es ist dies nicht zu verwundern, insofern als sie insgesamt auf dem Boden Hildebrand'scher Gedanken entstanden sind. Die erste der obengenannten Schriften erscheint bereits in 2. Auflage, und es genügt, an dieser Stelle zu wiederholen, was die Kritik bereits festgestellt hat: dass nämlich in diesem 1. Teile dieses Aufsatzwerkes ein überaus brauchbares Hilfsmittel geschaffen ist, die ersten Aufsatzübungen planmässig von der Stufe der Gebundenheit zu der grösserer Freiheit zu fördern; das Lesebuch in trefflicher Weise für den Aufsatz fruchtbar zu machen; den grammatischen Stoff ungesucht mit dem Aufsatzstoffe zu verbinden.

Neu ist der für die Mädchenklassen bearbeitete 4. Teil des Werkes. Gerade der deutsche Aufsatz, der, wenn er wirklich die eigene Gedankenwelt des Kindes sichtbar darstellen soll, individuell gestaltet werden muss, verträgt keine Uniformierung. Wir begrüssen daher diesen abschliessenden Teil besonders warm; denn man hat bisher in der Aufsatzlitteratur hierauf noch nicht die gebührende Rücksicht genommen. Neu und gut ist auch die besondere Betonung des Tagebuchs und dessen stilistische Ausgestaltung. Die Fähigkeit der Kinder, einen Gedanken klar und kurz festzuhalten und darzustellen, kann durch derartige stilistische Übung geweckt und gefördert werden. Freilich bedarf es hierbei besonderer Vorsicht: Empfindelei, Worte ohne Gedanken, geheuchelte Gefühle u. s. w. sind oft genug die Merkmale von Mädchentagebüchern. Ihnen muss scharf zu Leibe gegangen werden. Und dies kann allerdings im Stilunterrichte erfolgreich geschehen. — Zu bemängeln ist der hohe Preis des Buchs. Der Text des nur 114 Seiten umfassenden Schriftchens enthält eine Reihe von Gedichten, die vollständig

[1]) Siehe 2. Heft, S. 159.

abgedruckt sind (der 70. Geburtstag, Johanna Sebus u. a. m.), die aber wahrlich jedem Lehrer anderweit zur Verfügung stehen. Zudem gehören Notizen, wie die S. 9 über die Schwarzenberger Jahreskonferenz streng genommen nicht in den wissenschaftlichen Text, sondern als kleingedruckte Fussnoten unter ihn.

Dresden-Löbtau. Vetter.

6. **Fuss**, Der Unterricht im ersten Schuljahr. Preisschrift. VIII und 120 S. Dresden, Bleyl & Kämmerer, 1899. Preis 2,50 Mk.

1897 stellte das Kuratorium der Diesterweg-Stiftung folgende Preisaufgabe: „Nach welchen pädagogischen Grundsätzen und in welcher Weise ist der Unterricht im ersten Schuljahr zu gestalten?" Die vom Verfasser eingesandte Arbeit erhielt 1898 den ersten Preis. Sie liegt hier in etwas erweiterter Gestalt vor. Wir geben im allgemeinen wenig darauf, ob ein Buch mit einem Preise bedacht ist oder nicht; denn unter den „preisgekrönten" giebt es gar viel Mittelware. Fuss' Buch ist aber wirklich wertvoll. Sind auch die verschiedenen Grundsätze in der Hauptsache die der Herbartschen Schule, so sind sie doch nicht nachgebetet, sondern — was überall zu merken ist — Produkte eigenen Denkens. Was das Buch so interessant macht, ist dies, dass der Verfasser (z. B. in den Kapiteln über die sog. Fragekunst) überzeugend nachweist, wie unnatürlich, unpsychologisch vieles Angeerbte und Weitverbreitete ist. Die Sprache ist einfach, klar und frisch. Niemand wird dieses Buch ohne Anregung aus der Hand legen. Wir empfehlen es recht sehr.

Nakel. A. Rude.

7. **Ufer, Chr.**, Vorschule der Pädagogik Herbarts. 8. und 9. Aufl. (15.–18. Tausend) 1899. Preis 2 Mk. VIII. 116 S.

Die Vorschule enthält sechs Abschnitte: A. Psychologisches (S. 2—27); B. Ethisches (S. 27—42); C. Allgemein-Pädagogisches (S. 42—80); D. Speziell-Pädagogisches (S. 81—113), a. Konzentrationsbeispiele, b. Unterrichtsbeispiele; E. Litterarischer Wegweiser (S. 113-116).

Die treffliche Schrift entspricht ihrem im Vorworte eingehender dargelegten Zwecke durchaus. Die Darstellung besitzt den Vorzug schlichter Klarheit. Dass der Verfasser auf apologetische und kritische Ausführungen verzichtet, zeugt von pädagogischem Takte, denn durch derartige Exkurse würde die Einführung in Herbarts Pädagogik nur erschwert werden. Der Anfänger muss erst einen festen Standpunkt gewinnen, über das System hinreichend aufgeklärt sein, wenn er anderen Anschauungen gegenüber zu einem selbständigen Urteile gelangen soll. Zu einer Überzeugung muss jeder sich selbst durchringen, nicht darf sie ihm eingeredet werden.

Das Buch ist ins Englische und Holländische übersetzt und wird so, wie andere Schriften Herbartischer Richtung, dazu beitragen, dass das ausserdeutsche Unterrichts- und Erziehungswesen von Herbartischem Geiste immer tiefer beeinflusst wird.

Es ist wünschenswert, dass künftigen Auflagen ein möglichst spezialisiertes Inhaltsverzeichnis beigegeben werde, damit der Anfänger nach dem Studium der Schrift leichter eine eingehende Übersicht gewinnen kann.

Die Unterrichtsbeispiele sind anerkannt guten Mustern entnommen. Es wäre wohl nützlich, wenn auch eines aus der Geschichte aufgenommen würde, in dem die Verwertung von Quellenstoffen gezeigt ist.

Noch möchte ich eine kurze Bemerkung über den psychologischen Teil mir erlauben. Wäre es nicht praktischer, bei der Betrachtung des Vorstellens von der Empfindung anstatt von der Anschauung auszugehen? Auch kann es leicht irre führen, wenn ohne weiteres die Bezeichnung „Vorstellung" (S. 8 u. 9) für verschiedene seelische Erscheinungen oder Gebilde angewendet wird. Sobald diese Bezeichnung auf höhere seelische Gebilde angewendet wird, darf man wohl schwerlich sagen, dass die Vorstellungen die primären Zustände der Seele sind (Vgl. S. 21). Auch

möchte ich beanstanden, dass die Gefühle und Begehrungen schlechthin als Zustände der Vorstellungen bezeichnet werden. Wir werden sie doch wohl ebenfalls als Zustände der Seele auffassen können, ohne in Konflikt mit der Pädagogik Herbarts zu geraten.

Beim ethischen Urteil sagt der Verfasser, dass die absolute Wertschätzung zu einem logisch durchgebildeten, klar ausgesprochenen Urteile durchdringen müsse. Es ist wohl gemeint, dass das ethische Urteil sich stützen muss auf einen klaren Einblick in die Willensverhältnisse. Damit wird aber das ethische Urteil noch kein logisch durchgebildetes; es ist eben überhaupt kein logisches. Jene Ausdrucksweise ist mindestens missverständlich.

Bei der Charakteristik des Interesse (S. 46 ff.), das das Wissen in ein Wollen verwandelt, hätte das dabei eine wichtige Rolle spielende Gefühlsmoment mehr betont werden sollen.

8. **Staude, Dr. R. u. Göpfert, Dr. A.,** Präparationen zur deutschen Geschichte nach Herbartschen Grundsätzen. 5. Teil: Vom dreissigjährigen Krieg bis zur Gegenwart. 1898. Preis 3,20 Mk. Dazu: Lesebuch für den deutschen Geschichtsunterricht. Preis 1 Mk.

„Bis zur Gegenwart.“ Ob es ratsam ist, die neuere deutsche Geschichte bis zur Gegenwart zu behandeln, darüber sind die Meinungen geteilt. Die Gegenwart ist noch nicht Geschichte; es ist schwer, den uns nahe liegenden Begebenheiten gegenüber, da sie in ihren Wirkungen selbstverständlich noch gar nicht übersehen werden können, die richtigen Gesichtspunkte zu gewinnen. Ich zähle zu denen, die eine schulmässige Behandlung der deutschen Geschichte mit dem deutsch-französischen Kriege und seinen unmittelbaren Folgen abgeschlossen sehen möchten. Der Unterricht und das Schulleben bieten hinreichende Gelegenheit, der grossen Ereignisse nach 1871 zu gedenken, ohne sie gerade in den Gang des Geschichtsunterrichts einzuordnen.

Mit dem vorliegenden 5. Bande ist das grosse Präparationswerk der Verfasser abgeschlossen. Nicht mit Unrecht ist schon bei Besprechung vorhergehender Bände das Werk von der Kritik als ein Markstein in der Methodik des Geschichtsunterrichts bezeichnet und mit Recht sein Studium den Lehrern warm empfohlen worden. Ja, sein Studium; denn nur eine gewissenhafte und eingehende Beschäftigung damit kann Vertrautheit mit dem methodischen Geiste des Buches erzeugen; darauf kommt es an. Solche Vertrautheit bewahrt vor einer mechanischen Verwendung der Präparationen; sie regt das Denken an und erhöht die Selbständigkeit. Dabei ist natürlich nicht ausgeschlossen, dass man diese und jene Partie seinem Unterrichte wird zu Grunde legen können, im ganzen und grossen vielleicht das Werk überhaupt, soweit der Lehrplan das gestattet; aber man wird je nach den individuellen Verhältnissen und Bedürfnissen das einzelne gestalten.

Mit den Grundsätzen, nach denen die Auswahl, Anordnung und Behandlung vollzogen ist, kann man recht wohl einverstanden sein, ohne dass man allenthalben der Art und Weise, wie diese Grundsätze bethätigt werden, zuzustimmen braucht. Ich lege den Schwerpunkt in die auch für die Bearbeitung des 5. Bandes massgebend gewesenen Grundsätze. Es sind folgende: 1. Für den Schulunterricht kommen nur solche Personen und Ereignisse in Betracht, die das nationale Leben in nachhaltiger Weise beeinflusst haben. 2. Für die Anordnung der Stoffe ist zunächst nicht die streng chronologische Reihenfolge massgebend, sondern die der kindlichen Auffassung entsprechende (psychologische) Verknüpfbarkeit. 3. Die Behandlung muss die regste Teilnahme der Lernenden in Anspruch nehmen. Sie darf deshalb nicht in blossem Erzählen und Wiedererzählen verlaufen, sich nicht einseitig lediglich an das Gedächtnis wenden.

Die Befolgung dieser Grundsätze

macht die Benutzung vorliegender Präparationen besonders empfehlenswert. Wenn der Verfasser im Vorworte bemerkt: — „wir verzichten auf die gewaltigen Stoffmassen des Vortrags“ — so will er damit nicht sagen, dass er auch auf den Vortrag selbst als eine Form der Darbietung verzichtet. Wo es an geeignetem Anschauungsmaterial (Quellenstücken) fehlt, wo der Gegenstand sich nicht gesprächsweise vermitteln lässt, da muss natürlich der Vortrag des Lehrers eintreten, was denn auch in den Präparationen geschieht.

Es ist einleuchtend, dass die erwähnten Grundsätze dem Lehrer einen viel weiteren Spielraum für die methodische Gestaltung des Unterrichts gestatten, als das herkömmliche Verfahren. In dieser Freiheit wird er sich durch die Berücksichtigung der „formalen Stufen“ keineswegs beeinträchtigt fühlen, wenn er sich nicht in rein mechanischer Weise und pedantisch daran bindet. Auch hier kommt es darauf an, den Geist der Stufen des Lernprozesses zu erfassen; dann wird man die Herrschaft über die Form erlangen, und dann kann eine Abweichung von der Tabulatur nicht zu einer Sünde wider diesen Geist werden.

Wie schon bemerkt, lege ich das Verdienst des Verfassers in die konsequente Befolgung der erwähnten Grundsätze. Im übrigen könnte ja vielleicht die Behandlung mancher Partieen knapper sein, kann man sich die Auswahl des Stoffes hie und da anders denken und eine Gruppierung nach anderen Gesichtspunkten für zweckmässiger halten; auch scheint es mir, dass hie und da passendere Anschauungsstoffe gewählt und die gewählten ausgiebiger benutzt werden könnten; ferner wird man ein grosses Gewicht darauf legen müssen, dass durch die Fassung der Überschriften und der Ziele der Zusammenhang der verschiedenen Stoffe unter einander zu möglichst scharfem Ausdrucke komme. Über dieses und einiges andere noch könnte sich die Besprechung des Buches verbreiten. Doch beschränke ich mich darauf, auf die Eigenart des Buches hinzuweisen und sein Studium angelegentlich zu empfehlen.

Das auch diesem Teile des Präparationswerkes beigegebene „Lesebuch für den deutschen Geschichtsunterricht“ enthält in der Hauptsache die den Präparationen zu Grunde gelegten Anschauungsstoffe. Beigefügt ist eine Übersicht der gewonnenen geschichtlichen Thatsachen. Es wäre wohl zweckmässiger, die im 2. Anhange zu den Präparationen gegebene historisch-geographische Uebersicht in das Lesebuch aufzunehmen. Der 3. Anhang könnte ohne jeglichen Nachteil gestrichen werden; denn ethisch-religiöse und psychologische Sätze gehören meines Erachtens nicht in die Übersicht eines Geschichtsbuches. Anders verhält es sich freilich mit den allgemein historischen Sätzen; wenn aber nicht mehr, als hier geboten werden, aus der unterrichtlichen Behandlung hervorgegangen sind und diese Sätze nicht in einen gewissen systematischen Zusammenhang gebracht werden können, dann kann man sie ruhig fallen lassen.

Zwickau.

Dr. M. Schilling.

Französisch.

1. **Dr. A. Reum**, Französisches Übungsbuch für die Vorstufe, 2. Auflage. Bamberg, Buchner. geb. 1.20 Mk.

Das vorliegende Übungsbuch ist nach den Grundsätzen der sogenannten Reformmethode gearbeitet, deren wichtigste folgende sind: Jede neue Sprache muss als lebende Sprache von Anfang an gesprochen werden; dem entsprechend ist der darzubietende Sprachstoff auch mit Rücksicht auf die Bedürfnisse des mündlichen Verkehrs auszuwählen und er darf nicht durch Übersetzen muttersprachlichen Sprachstoffes, vermittelt, sondern muss auf Grundlage der Anschauung erworben werden.

Diesem Zwecke werden vom Verfasser das Leben in der Schule und die vier Jahreszeiten unter Zuhilfenahme der Hölzelschen Anschauungsbilder dienstbar gemacht. Selbstverständlich werden hierbei die Anschauungsmittel nicht begriffbildend verwendet, sie dienen nur dazu, für den fremdsprachlichen Ausdruck eine Menge unmittelbarer Vorstellungen zu liefern oder zu wecken.

In 20 Lektionen, von denen jede in zwei Teile zerfällt (A. La salle d' école, B. Le tableau du printemps) wird der Sprachstoff zunächst behandelt. Nachdem eine Anzahl Gegenstände gezeigt und benannt worden sind, wird die Eigenschaft als Prädikatsadjektiv und Attribut hinzugenannt und dabei das Präsens von être gelernt. Dann tritt das Substantiv als Objekt auf (Präsens von avoir) und zugleich wird der article partitif geübt. Darauf erscheint das Substantiv als Prädikatsnomen und als präpositionales Adverbiale loci. Nach Aneignung der Zahlwörter bis 10 wird das Präsens der Verben auf -er durchgenommen, worauf der Besitzer eines Gegenstandes mit Zuhilfenahme der Präpositionen à (être à) und de (Genitivattribut) genannt wird. Die Vergleichung zweier Gegenstände in Bezug auf gemeinsame Eigenschaften führt zur Bildung des Komparativs, gleichzeitig werden die Pronomina possessiva eingeübt. In Lektion 15 wird die Verschmelzung von de und à mit dem Artikel le durchgenommen und in den folgenden das Imparfait von avoir, être und der Verben auf -er. In der vorletzten Übung wird die Verneinung der Satzaussage (ne ... pas) geübt. In vorzüglicher Weise hat der Verfasser die schwere Aufgabe gelöst, die wichtigsten Sprachgesetze an dem Stoffe zu üben, der fest angeeignet werden soll, ohne dass einer der beiden Gegenstände einseitig betont wird. Alle Lektionen sind begleitet von einer Anzahl äusserst geschickt zusammengestellter sprachlicher Übungen, die dazu dienen, das Gelernte anzuwenden, zugleich aber den Wortschatz der Schüler zu erweitern und zu befestigen. — Das Französisch ist tadellos. Auf S. 29 ist versehentlich statt luxueux (prunkvoll) luxurieux gesetzt.

Im zweiten Teile ist ein sehr ansprechender Lesestoff zusammengestellt, meist auf die übrigen Jahreszeiten bezüglich, die nun behandelt werden. Auch an die Lesestücke sind Uebungen angeschlossen, durch die wichtige im Lesestück vorkommende sprachliche Erscheinungen geübt und befestigt werden.

Zu bedenken möchten wir geben, ob es sich empfiehlt, die Wörter les, mes, tes, ses, ces, des, es noch mit ɛ (è) sprechen zu lassen. Die gebräuchliche Aussprache ist jetzt die mit e (é). Michaelis et Passy, Dictionnaire phonétique geben p. 159 an erster Stelle le (le ou lɛ, article et pronom les). Ebenso schreiben Brachet et Dussouchet, Grammaire française p. 30 (37, 2°) "L'e est encore fermé dans tous les mots terminés en r lorsque r y est muet: verger, rocher, aimer et dans les mots: ces, des, tes, les, mes, ses, (tu) es." Auch Carré bezeichnet in seiner Fibel (Méthode pratique de Langage, de Lecture, d'Ecriture et de Calcul) diese Wörter stets mit é. Für wünschenswert halte ich noch eine strengere Durchführung des Fragesatzes, damit die Schüler befähigt werden, selbst Fragen zu stellen und ferner die Beigabe einiger Lieder.

Sowohl in Hinsicht auf Wahl und Anordnung des Stoffes als auch auf den sprachlichen Ausdruck ist Reums Unterstufe ein ganz vorzügliches Werk, dem sich keines der vielen uns bekannten französischen Lehrbücher an die Seite stellen kann. Es zeichnet sich aus durch seine Anlage, vor allem aber auch durch die feinfühlige Behandlung der französischen Sprache und verrät allenthalben den hervorragenden Lehrer und den gründlichen Kenner. Im Interesse eines gedeihlichen französischen Unterrichtes wünschen wir Reums Vorstufe die weiteste Verbreitung, besonders auch an Bürgerschulen.

2. **K. Heine**, Einführung in die französische Konversation auf Grund der Anschauung. 2. Aufl. Hannover, Carl Meyer (Gustav Prior) geb. 1,30.

Ueber dies Werkchen können wir weit weniger günstig urteilen, als über das vorgenannte. Schon die Auswahl der Bilder weckt Bedenken. Für eine Einführung in die Konversation sind doch in erster Linie Konversationsstoffe nötig, und man wird kaum behaupten können, dass die eingehende Besprechung eines Bauernhofes oder des Waldes hierfür besonders geeignet ist. Die Besprechung der Bilder bleibt dazu sehr an der Oberfläche; ein geordnetes Fortschreiten in sprachlicher Beziehung vermisst man, ebenso sehr die Durcharbeitung des Anschauungsstoffes nach allen Richtungen. So wird in den ersten zehn Lektionen das Schulzimmer, der menschliche Körper und die Kleidung besprochen, aber in den ersten 7 Lektionen lernt der Schüler nur 100 (!) Substantiva und dazu c'est, ce sont (auch verneint) und mon, ton, son. In Lektion 8 kommen neun Adjektiva (Farben), darauf die Zahlen 1—10 und schliesslich das présent von compter. Damit ist dann dieser wichtige und anziehende Stoff abgethan, und man schreitet zum Winterbilde weiter.

Auch das Französisch, das der Verfasser bietet, ist nicht immer geschmackvoll, bisweilen sogar fehlerhaft. Auf die Aufforderung Montrez la porte! darf der Schüler nur antworten: voilà la porte! nicht c'est la porte, wie denn beim Zeigen voici, voilà zu verwenden ist, und man die Aufforderung zum Zeigen besser mit montre! als mit dem Fragewort où giebt. Ebenso ist es nicht französisch ein Lesestück mit c'est zu beginnen statt mit voilà, was wiederholt geschieht. Zu beanstanden sind Ausdrücke, wie die folgenden: le fourneau die Esse (Ofen, Schmiedeherd); voiture à échelles Leiterwagen; uns ist als Erntewagen nur voiture à ridelles bekannt; erstere könnte nur etwa die Feuerwehr haben (le fourgon); les enfants ont déposé leurs livres dans (sur) la route; la dame regarde par la fenêtre (la portière) du traîneau; il tient la pipe avec (de) la main; l'édifice à (de) l'autre côté de la rue est une école; nous voyons un bâtiment avec (à) deux étages; des montagnes couvertes de bois (boisées); un faucheur a les cheveux noirs (l'un des faucheurs); son habit (ses habits oder son habillement) se compose etc. Il boit dans une (la) cruche que son enfant lui a apportée. De telles branches sont nommées des (!) branches mortes (des muss weg!) Le renard est d'une couleur rouge-brune (!) (rouge-brun, in allen solchen Ausdrücken ist bekanntlich der erste als Substantiv und zwar als Maskulinum aufzufassen); il bat sa faucille (sa faux; er dengelt eine Sense, keine Sichel) Son fils le regarde (le regarde faire). Le renard se contente des (de) souris; un chapeau de paille qui a de larges bords (à larges bords). Vielfach hat man den wenig angenehmen Eindruck, dass der Verfasser das Französische nicht beherrscht, sondern aus dem Deutschen mit Hilfe des Wörterbuchs übersetzt. Besonders tritt das zu Tage, wo er Aufgaben stellt: Ecrivez par cœur en français dix parties du corps humain (!): schreibt zehn Körperteile! Das ist doch schon im Deutschen salopp: nommez par écrit. – Ecrivez par cœur dix phrases, p. ex. C'est mon nez (de cette forme). On suppose que le présent du verbe avoir est connu (!). — Les quatre phrases sont à écrire par coeur (On écrira; les enfants écriront). Petite composition: l'homme de neige (sujet de rédaction). Les élèves ont à repondre à 6—8 questions (doivent répondre; répondront). Ecrivez dix phrases avec les noms des couleurs etc. Wir erheben keineswegs den Anspruch mit diesen Bemerkungen die Liste aller unrichtigen Ausdrücke erschöpft zu haben, wir wollten nur zeigen, dass trotz der 2. Auflage, in der das Buch vorliegt, es doch noch recht verbesserungsfähig ist.

Dresden.

Dr. Konrad Meier.

Neues von Velhagen und Klasing (Bielefeld u. Leipzig).

3. **Arthur Good,** La Science amusante (Pros. fr. 104). 86 SS. geb. 75 Pfg.

Beschreibung von 49 leicht ausführbaren physikalischen Experimenten, die durch 25 Abbildungen erläutert werden. Für kleinere Klassen kann das Buch zu Anschauungs- und Sprechübungen verwandt werden, für grössere ist es als Privatlektüre recht empfehlenswert. Bedenklich scheint uns nur Experiment Nr. 6, das leicht zu einer Verwundung führen kann. Die Anmerkungungen (von Dr. G. Ramme) sind zweckentsprechend.

4. **D'Hérisson,** Journal d'un officier d'ordonnance. Herausgegeben von Prof. Dr. A. Krause (Pros. fr. 108). 134 S. S. geb. Mk. 1,10.

Der Herausgeber bietet in diesem Bändchen eine Auswahl aus dem bekannten Buche des Grafen von Hérisson. Ref. gehört nicht zu denen, die Berichte aus dem letzten Kriege aus der Behandlung im neusprachlichen Unterrichte ausschliessen möchten. Dieser Stoff erregt die Teilnahme unserer Jugend in ganz besonderem Masse. Für unsere Schüler ist es sehr interessant, auch einmal die Darstellung jener so folgenschweren Zeit aus der Feder des Gegners zu lesen. Sache des Lehrers ist es, diese Darstellung richtig zu beleuchten, andererseits dem Entstehen eines thörichten Chauvinismus im Herzen seiner Zöglinge vorzubeugen. — Die Anmerkungen zu dem Bändchen sind im allgemeinen gut. Zwei sehr hübsche, übersichtliche Pläne von Paris sind dankenswerte Beigaben. — Empfehlenswert für Obertertia und Untersekunda (Prima und Sekunda der Realschulen). Jn

5. **Guerre de 1870/71,** (Pros. fr. 144. 118 SS. Pr. geb. Mk. 1) veröffentlicht derselbe Herausgeber verschiedene Berichte aus dem letzten Kriege. Das Bändchen enthält folgende Kapitel: Sedan (A. Chuquet), Le voyage de l'impératrice (comte d'Hérisson), En ballon (Bézier), Lettre par ballon monté (B. Daueb), Tours (Halévy), Lettres d'un blessé (Mme Boissonnas), La retraite de l'armée de l'est (Doussaint). Ein beigegebener Plan der Schlacht von Sedan und zwei kleinere Kärtchen (Tours und Besançon) erhöhen den Wert des Bändchens, das sich als Lektüre für dieselben Klassen eignet, wie das vorhergehende.

6. **Hector Malot,** Sans famille. Herausgegeben von Dr. Max Benecke. (Pros. fr.) 168 SS. Preis Mk. 1,20.

Diese Lieferung enthält einen Auszug aus dem ersten Teile des bekannten Romans. Das abgedruckte Stück bildet ein in sich abgeschlossenes, interessantes Ganze, sodass man sagen kann, dass der Herausgeber sich dieses Teiles seiner Aufgabe mit Geschick entledigt hat. Im Texte sind folgende Stellen zu verbessern:

S. 13, Z. 3 ist nach Comment zu interpungieren. S. 34, Z. 23 lies: prends (st. prend). S. 69, Z. 30 ff. sind durch Streichen einiger Zeilen die Sätze Vitalis vint s'asseoir etc. und je regardais mon maitre, **qui se tenait debout** so zusammengerückt, dass sie einen störenden Widerspruch ergeben. S. 77, Z. 27 lies: dressaient (statt dressait). S. 136, Z. 10 lies: à en prendre. S. 140, Z. 15 lies: ces étranges paroles (statt des barbarischen étrangers!!). Die Anmerkungen sind im allgemeinen zweckentsprechend. Einer Note hätte es bedurft bei **de la** belle farine (S. 7, 13), **des** petits cris (S. 82, 1 und S. 157, 28). S. 8, 9 heisst à battre le tout „das Ganze zu mischen", was in einer Anmerkung oder im Wörterbuch hätte erwähnt werden müssen. S. 6, 11 Pour ça non ist falsch erklärt. Der Sinn ist: „Das giebt's nicht, das thun wir nicht!" Pour ça ist nicht = pour la sortir de son étable. Die ganz unmögliche Auffassung des Herausgebers ist mir um so weniger verständlich, als er zu 25, 5 die Redensart unter Verweisung auf die vor-

liegende Stelle richtig erklärt. S. 26, 19 und 27, 31 ist sujet Theaterausdruck (= Darsteller, Mitglied), was in den Anm. oder im Wörterbuch nachzutragen ist. Falsch ist S. 27, 22 zu den Worten parcourir le monde die Erklärung „le monde die (gute) Gesellschaft." Es heisst einfach: „die Welt durchwandern." Der greise Sänger bereist ganz Europa (vgl. S. 29: „de parcourir la France et dix autres pays"). Der Herausgeber hat offenbar an courir le monde gedacht. Das ist aber doch etwas ganz anderes! Die Bedeutung „Gesellschaft" hat das Wort S. 59, 26, wo die Anm. leider schweigt. S. 32, Z. 23 ist zu tobinambour in der Anm. die Übersetzung „Erdbirne" zu geben. Zu S. 36, Z. 10 ist die Anm. über parapet, die irreführend ist, zu ändern. Was das Wort bei Befestigungen bedeutet, kann dem Schüler gleichgültig sein. Der Ausdruck bedeutet ganz gewöhnlich eine Steinmauer in Stützhöhe, eine Brüstung. Zu S. 39, 1 ist die Anm. schlecht gefasst. Man lese: „Daraus dass: . . . folgt nicht." In der Anm. zu S. 40, 1 tes père et mère darf die Uebersetzung nicht lauten: „Vater und Mutter von dir", sondern: „deine Eltern." Père und mère bilden einen Begriff. Vgl. tes frères et sœurs. Dem Sinn der Uebersetzung entspräche ton père et ta mère. Uebrigens ist „Vater und Mutter von dir" recht zweifelhaftes Deutsch. Zu S. 59, Z. 29 genügt die Uebersetzung „Mergel" nicht. Den meisten Schülern ist das Wort unbekannt. S. 60, 14 heisst Malgré moi nicht „Wider meinen Willen," sondern „ohne meinen W." „unwillkürlich". Zu S. 79 (l' Angelus) hätte die Zeit des Läutens angegeben werden sollen; darauf kommt es hier an. Zu S. 120, 17 dégringoler ist die Uebersetzung „herunterpurzeln" unrichtig. Das Wort hat hier die Bedeutung „in kleinen Sprüngen herunterklettern". Dégringoler hat heute viel mehr Bedeutungsschattierungen, als die Wörterbücher verzeichnen. A. Daudet sagt in seinen Lettres de mon Moulin sogar: Un joli bois de pins tout étincelant de lumière dégringole devant moi jusqu'au bas de la côte. Zu S. 126, Z. 29 ist die Uebersetzung „Schwachkopf" zu streichen. Taloche (S. 164, 28) heisst nicht „Ohrfeige," sondern: „leichter Schlag auf den Kopf," „Klaps".

Nach Korrektur dieser Fehler in OIII oder UII (Realschul — I und II) verwendbar.

Zwickau (Sa.), April 1899.

Dr. Joh. Hertel.

Naturwissenschaftliches.

1. **Dr. Otto Schmeil,** Lehrbuch der Zoologie für höhere Lehranstalten und die Hand des Lehrers. Nach biologischen Gesichtspunkten aus bearbeitet. 3 Hefte (Säugetiere — Vögel, Kriechtiere, Lurche, Fische — Niedere Tiere). zus. 420 Seiten. Stuttgart und Leipzig, Erwin Nägele, 1898/99.

Ein Buch, das endlich und wahrhaftig einmal durch die That verwirklicht, was solange blosse Theorie und matter, missglückter Versuch geblieben ist, das, auf den gesunden und richtigen Prinzipien eines Mannes beruhend, der pädagogische Einsicht zugleich mit gründlicher wissenschaftlicher Sachkenntnis verbindet [1]), mit überaus glücklichem Takte sich frei hält von allen den Absonderlichkeiten und Einseitigkeiten, in die andere mehr pädagogisch geschulte, als sachkundige Reformatoren notwendigerweise verfallen mussten, das endlich durch seine ganze Anlage, indem es am Faden des Systems einzelne besonders charakteristische

---

[1]) Vergl. hierzu die Begleitschrift des nämlichen Verfassers und gleichen Verlags: Ueber die Reformbestrebungen auf dem Gebiete der naturgeschichtl. Unterrichts. 3. Aufl. 1899.

Vertreter der verschiedenen systematischen Gruppen heraushebt und ausführlich behandelt, auch das vielgeschmähte System wieder in seine alten Rechte einsetzt — das System, das ja in der That, gerade für die biologische Auffassungsweise, nichts mehr und nichts weniger ist als eben die übersichtliche Zusammenfassung und Gruppierung aller der in der Natur niedergelegten biologischen Probleme und „Schöpfungsgedanken". Es kann gar keinem Zweifel unterliegen, dass die vorliegende neue Erscheinung einen ganz erheblichen Fortschritt in der Ausgestaltung und Vertiefung unseres naturgeschichtlichen Unterrichts bezeichnet, und nur der vor mehreren Jahren erschienene „Leitfaden der Zoologie" von Dr. Vitus Graber, ein in ähnlichen Bahnen schreitendes, aber doch auch wiederum ganz andersartiges, österreichisches Schulbuch, liesse sich allenfalls der vorliegenden Erscheinung noch an die Seite setzen. Möge das Buch, welches entsprungen ist aus Liebe zur Schule und zur Natur, allen denen, welche ihren naturgeschichtlichen Unterricht zu vertiefen, zu beleben und zu modernisieren streben, hierdurch aufs wärmste empfohlen sein!

Ein gutes Buch kann aber auch eine gestrenge Kritik vertragen. Dass sich in allen den Kapiteln, welche Rezensent einer Durchsicht unterzog, Halbheiten, ungenügende oder unvollständige biologische Erklärungen und Lücken vorfanden (Zweckmässigkeit in der Einrichtung der Schlüsselbeine, der Rippenfortsätze beim Vogel, Erklärung des Mangels freier Lendenwirbel daselbst, des Eierlegens, der Beziehungen desselben zum Nesthocker- und Nestflüchtertum der Vögel — mangelhafte Erklärung der Zweckmässigkeit und Notwendigkeit im Bau des Wiederkäuermagens, Bedeutung der Nasenklappen, der Glotzaugen beim Frosche — das Gemeinsame im Bau der Nagetiere im Hinblick auf ihre Nahrung und sonstigen gemeinsamen Lebensbedingungen u. a. m.), braucht darum nicht verschwiegen zu werden, ebenso dass der Zusammenhang der vielen Einzelheiten, ihre gegenseitige Bedingtheit, sowie die Deutlichkeit in der Unterscheidung des Wesentlichen vom Nebensächlichen in der ganzen Darstellung noch manches zu wünschen übrig lässt, ein Punkt, der einmal wohl durch die ganze Anlage der Einzeldarstellungen, in der ein durch die Lebensbedingungen gegebener oberster, das Ganze regulierender einheitlicher Gesichtspunkt meistens fehlt (s. Walfisch: Leben im Eismeer), teilweise aber auch durch die oft unnötig weit gehende, speziellere Vertiefung in Kleinigkeiten und Einzelheiten, welche die Harmonie und Uebersichtlichkeit des Ganzen stören, seine hauptsächlichste Erklärung findet. Eine derartige hohe und schwierige Aufgabe kann ja, zumal als der erste ernstliche Versuch in dieser Richtung, zunächst keine vollkommene Lösung finden. Möchten diese wenigen Andeutungen ein Ansporn sein zu weiterer Vervollkommnung und weiterem Fortschritt in diesen wichtigen Bestrebungen!

2. **H. Peters**, Bilder aus der Mineralogie und Geologie. Ein Handbuch für Lehrer und Lernende und ein Lesebuch für Naturfreunde. Kiel und Leipzig, Lipsius und Tischer 1898. Broschiert 2.80 Mk., elegant gebunden 3.60 Mk.

Ueberall regt sich's und schreitet zum Besseren vor: wieder ein Lehrbuch, das auf einem bisher ganz vernachlässigten und fast verwahrlosten Gebiete mit dem alten Schlendrian bricht, das, vollständig auf dem Boden der neueren Forschung stehend, uns auch das Mineralreich als ein Lebendiges, als ein Gewordenes und Sichentwickelndes vorführt und erkennen lehrt — eine dankenswerte Leistung, die Anwendung der Junge'schen Forderungen, welche ursprünglich ja nur für die Pflanzen- und Tierkunde gedacht waren, auch auf die Mineralien- und Gesteinskunde! Jedem Lehrer, der über Steine reden und lehren will, sei das fleissige Werkchen angelegentlich und aufs wärmste empfohlen. Wer Nachricht

haben will über alle die interessanten Fragen der Erd- und Gesteinsbildung, über die Rätsel der Eiszeit, über Entstehung der Erdbeben, über die Ursachen der vulkanischen Eruptionen, über Werden und Vergehen der Gesteine und Mineralien, über die märchenhaften Geschöpfe der Urwelt, über alle unsere nutzbaren Mineralien und ihre Gewinnung u. s. w., der wird darin Befriedigung finden. Nur ein Wunsch sei hier hinzugefügt: Der Stoff, wie er hier geboten ist, ist so überaus interessant, seine Auswahl so überaus rationell und sachkundig, dass man um des Buches selbst und um der guten Sache willen es recht herzlich hätte wünschen mögen, dass auch seine Darstellung noch etwas wärmer, schwungvoller und weniger doktrinär ausgefallen wäre, dass nicht bloss inhaltlich, sondern auch formell etwas von dem stilistischen Schwunge und der packenden Sprache eines Bölsche, der ja zur Ausarbeitung mit benutzt worden ist, mit in die ganze Darstellung übergegangen wäre — das Buch würde, zumal es ja auch als ein Lesebuch für Naturfreunde gedacht ist, sicherlich dadurch auch noch neue Naturfreunde und Interessenten für solchen Stoff gewinnen!

3. **Friedrich Baade**, Naturgeschichte in Einzelbildern, Gruppenbildern und Lebensbildern. 1. Teil: Tierbetrachtungen mit besonderer Hervorhebung der Beziehungen zwischen Körperbau und Lebensweise der Tiere und ihrer Bedeutung für Naturhaushalt und Menschenleben. 7. Auflage. Halle, Hermann Schrödel 1899. 278 S. Pr. 3 M.

Das Buch hält voll und ganz, was der ausführliche Titel verspricht. Und dass es ein gutes und recht brauchbares Buch ist, beweist sein Erscheinen in der 7. Auflage. Den neuern Bestrebungen vor allem, den Bau der Tiere aus ihren Lebensbedingungen heraus zum Verständnis zu bringen, wird es bereits in recht zufriedenstellender Weise gerecht. Dazu bietet es zahlreiche, aus guten Quellen geschöpfte, anschauliche Schilderungen der Lebensweise einzelner Tiere, schärft die Auffassung und klärt den Stoff überall durch passende, treffende Vergleiche und mutet vor allem auch durch die Uebersichtlichkeit und Klarheit seines in grösster Vollständigkeit dargebotenen Stoffs und durch die Prägnanz seiner Dispositionen und kurzen Zusammenstellungen überaus wohlthuend an.

4. **Dr. E. Dennert**, das chemische Praktikum. Ein kurzer Leitfaden für Schule und Selbstunterricht. Godesberg, Georg Schlosser, 1897.

Das Büchlein ist eine kleine, überaus praktische und gründliche Anleitung für den Schüler oder Chemiebeflissenen, durch leichte, lehrreiche Versuche, welche überaus gut gewählt sind, sich das chemische Wissen in klarster und eindringlichster Weise zu eigen zu machen und zum anschaulichen Verständnis zu bringen, und würde gewiss auch manchem Lehrer noch Anregung und dankenswerten, leichten Experimentierstoff bieten können. Bei seiner überaus kurzen und bestimmten Fassung und seinem geringen Umfange (45 Oktavseiten) jedem Interessenten recht zu empfehlen.

5. **Merkbuch für Physik und Chemie in gehobenen Volksschulen** von Richard Kübler und Hugo Mohs, Lehrern in Leipzig. 2. verbesserte Auflage. Leipzig, Selbstverlag der Herausgeber. 1897.

Den bescheidenen Zweck, den die Verfasser ihrem Büchlein geben, den für die heutige Zeit so unendlich wichtigen Stoff der Physik und Chemie in einer dem kindlichen Denken zusagenden Form und „dem jungen Arbeiter“ damit „ein Bild des gesamten genossenen Unterrichts“ sowie ein Merk- und Hilfsbuch darzubieten, erfüllt das Büchelchen vollständig. Die Auswahl der Stoffe ist reichlich, aber recht gut und wohlerwogen, die Darstellung einfach und sachlich richtig. Die Verfasser haben gewiss Recht, wenn sie sagen, dass das Büchlein manchem jungen Kollegen

die schönen, aber schweren Stunden des Physikunterrichts wesentlich erleichtern dürfte.

Stollberg i. E.

Dr. Schmidt.

Geographie.

1. **Bussler,** Die Grundzüge der Geographie. Für höhere Schulen. 2. umgearbeitete Auflage. Braunschweig, Westermann, 1898. 180 Seiten und 9 Tafeln.

Das Buch schliesst sich genau an die preussischen Lehrpläne an und teilt demgemäss seinen Stoff in sechs Pensen (Sexta bis Untersekunda) ein. Der Text nimmt auf Langes Volkschulatlas (VI und V) und den Dierckeschen Schulatlas (IV—II) Bezug. Sachlich bietet Busslers Lehrbuch zu wesentlichen Ausstellungen keinen Anlass, höchstens wären die Angaben über die Zusammensetzung der Bevölkerung in den Vereinigten Staaten (S. 107) und die Erwerbszweige im NW derselben (S. 108), die Schreibweise Scroob (S. 115) statt Scrub, die Bevölkerungsziffer von Sachsen (S. 141, dagegen S. 25 richtig), die Ausdehnung „Südafrikas“ bis zum 10. Grad NB und die Einreihung Sansibars unter die unabhängigen Staaten, zu beanstanden. In der Städtetafel (S. 178) fehlt Leipzig. In methodischer Hinsicht war der Verfasser durch die Lehrpläne in der Stoffanordnung gebunden, daraus erklärt sich wohl auch die Auswahl des für Sexta Gebotenen. In den Abschnitten, welche die Länderkunde behandeln, ist die Orographie in glücklicher Weise mit der Hydrographie vereinigt. Dagegen ist es nicht zweckmässig, bei den Erdteilen mit der Bevölkerung zu beginnen, dann Klima, Pflanzen- und Tierwelt zu besprechen und hierauf erst sich den Bodenformen zuzuwenden, deren Kenntnis in den meisten Fällen jede Voraussetzung für das Verständnis des Klimas u. s. w. ist. Ueber die Einschaltung geschichtlicher Abrisse und Hinweise kann man verschiedener Ansicht sein, geographisch sind sie mindestens entbehrlich. Befremdet hat mich mitunter die Auswahl der Städte; so lernt der Quintaner bereits das höchst unwichtige Städtchen Ballenstedt kennen, nicht aber bedeutende Industriestädte wie Duisburg, Bochum, Remscheid. In Sachsen muss er auf Grund der angewandten Schriftarten Meissen auf gleiche Stufe mit den drei Grossstädten stellen, während Zwickau trotz fast dreifacher Einwohnerzahl und viel grösserer wirtschaftlicher Bedeutung unbedeutender als Meissen erscheint und das noch grössere Plauen gar nicht erwähnt wird. Ähnliche Beispiele liessen sich noch mehr anführen. Zu häufig wird auch nur die Lage einer Stadt, die der Schüler aus dem Atlas selbst ablesen sollte, angegeben, ohne dass ein Hinweis auf ihre Bedeutung folgt. Ulm als Grenzfestung zu bezeichnen, ist doch nicht zutreffend, da es Reichsfestung ist. Mitunter wiegt die blosse Aufzählung zu sehr vor, so werden z. B. in Afrika erst alle deutschen, dann britischen usw. Kolonien aufgeführt, sodass der Zusammenhang mit dem natürlichen Aufbau des Landes ganz verloren geht. Unklar ist, weshalb S. 87 von den fast 400 britischen Schutzstaaten in Indien drei in einem besonderen Absatz aufgeführt sind. Gut sind die am Schluss des Buches angefügten graphischen Grössenvergleiche. Ausstattung und Druck sind selten bei einem Schulbuch so vornehm gehalten.

2. **Tromnau,** Adolf, Kulturgeographie des Deutschen Reichs und seine Beziehungen zur Fremde. 2. neubearbeitete Auflage. Halle, H. Schrödel, 1899. 149 S. 2 Mk., geb. 2,40 Mk.

Das Buch wird vom Verfasser als „Hilfsbuch für den abschliessenden erdkundlichen Unterricht, sowie zum Gebrauch in Seminaren, Handels- und Gewerbeschulen“ bezeichnet. Es behandelt Deutschlands Weltstellung und Verfassung, die Bedeutung der Landesnatur, des Volkstums, der Religion, Bildung und Berufsarten als Kulturträger, die wirtschaftlichen Verhältnisse des Reiches, seinen Handel und Welt-

verkehr, die deutsche Auswanderung und die deutschen Kolonien. Wer sich über einen der angeführten Gegenstände einen gedrängten Ueberblick verschaffen will, wird Tromnaus Buch gern zur Hand nehmen. Die statistischen Angaben beruhen auf den neuesten Veröffentlichungen, die wichtigeren ausserdeutschen Kulturstaaten sind zum Vergleich herangezogen. Das Buch ist äusserst sorgfältig nach Form und Inhalt durchgearbeitet. Durch das Ganze zieht ein warmer, patriotischer Ton, der den Verfasser aber nicht abhält, auf gewisse Mängel der deutschen Kultur freimütig hinzuweisen. Das Buch kann auch für Schul- und Volksbibliotheken, sowie als Geschenk für reifere Schüler bestens empfohlen werden.

3. **Tromnau,** Adolf, Lehrbuch der Schulgeographie. 2. Teil: Länderkunde mit besonderer Berücksichtigung der Kulturgeographie. I. Abt.: Die fremden Erdteile, 160 S. 1,60 Mk. II. Abt.: Europa, 162 S. 1,60 Mk. III. Abt.: Das Deutsche Reich. 201 S. 2 Mk. Halle. Hermann Schrödel, 1898.

Nur zu häufig leiden die Lehrbücher für den geographischen Unterricht an der mangelhaften Uebereinstimmung ihrer wissenschaftlichen und praktischen Brauchbarkeit. Das angezeigte Werk Tromnaus will diesen Fehler vermeiden und dem Lehrer wie dem Seminaristen ein inhaltlich und methodisch gleich gutes Hülfsmittel zur unmittelbaren Vorbereitung für den Unterricht und die Prüfungen geben. Dies ist dem Verfasser auch in hohem Masse gelungen, seine Länderkunde gehört unstreitig zu den besten geographischen Lehrbüchern. Auf den Grundsätzen der vergleichenden Erdkunde im Sinne von Ritter und Humboldt fussend, giebt Tromnau keinen trockenen Abriss, sondern ein lebensvolles, plastisches Bild der einzelnen Länder. Die natürliche Landschaft dient als Grundlage der Einteilung, Ursache und Wirkung sind überall hervorgehoben, die Völker werden in knappen, aber scharfen Umrissen in ihrer Eigenart geschildert. Die Topographie schliesst sich in übersichtlicher Weise am Schlusse jedes Abschnittes an, wobei kein Ort genannt wird, ohne dass seine Bedeutung Würdigung findet. Lehrreiche Grössenvergleiche sind in den Text eingefügt, statistische Uebersichtstabellen an den Schluss gesetzt. Der frische Ton der Schilderungen und die gewandte Darstellungsweise gestalten die Beschäftigung mit dem Buche nicht zum wenigsten angenehm.

In wissenschaftlicher Hinsicht steht der Verfasser durchweg auf der Höhe seiner Aufgabe, auch die neuesten Forschungen sind benutzt. Namentlich gilt dies von der Darstellung der Oberflächenformen, auf deren Entstehung stets hingewiesen wird. Gröbere sachliche Unrichtigkeiten habe ich nirgends entdecken können. I, 66 ist noch Debra Tabor als Hauptstadt Abessiniens angegeben, II, 112 die zum mindesten nicht beweisbare Behauptung von der Herkunft der Letten aus Innerasien aufgestellt, III, 111 das Elstergebirge auch „hohes Vogtland", das untere Vogtland eine „niedrige Platte" genannt, was beides nicht zutrifft. Auch die Bezeichnung „Albaner" (II. 94) und der Vergleich von Kimberley und S. Francisco (I, 94) sind nicht nachahmenswert. Die Geringfügigkeit dieser Ausstellungen wird am besten von der Zuverlässigkeit des Buches überzeugen. Allen Lehrern und Freunden der Erdkunde, besonders auch manchen Verfassern geographischer Leitfäden wird das Buch Tromnaus vortreffliche Dienste leisten.

4. **Meyers Hand-Atlas,** Zweite, neubearbeitete und vermehrte Auflage mit 112 Kartenblättern, 9 Textbeilagen und Register. Leipzig und Wien, Bibliogr. Institut. 1899. 11 M. 40 Pf., geb. 13 M. 50 Pf.

Von der Neuauflage dieses Atlasses liegen uns die ersten 24 Lieferungen vor. Der Atlas ist in handlichem Buchformat gehalten und bietet für billigen Preis eine Fülle sauber ausgeführter Karten. Die neue Auflage enthält eine Reihe neuer Blätter, zum Teil solche, die in keinem an-

dern unsrer grossen Handatlanten zu finden sind. In dieser Beziehung sind hervorzuheben die in mehreren Abstufungen eingetragene Verbreitung der polnischen Bevölkerung in Posen und Schlesien, sowie der dänischen in Schleswig. Hoffentlich wird dieses Verfahren bei einer sicher nicht ausbleibenden dritten Auflage auch auf Österreich-Ungarn ausgedehnt. Ebenso sind Meyers Hand-Atlas die prächtigen, grossen Pläne der europäischen Hauptstädte eigen, deren jedem ein besonderes Namenregister beigegeben ist. Die Karten sind durchgehends auf den Standpunkt der Gegenwart gebracht, die neuen Städte auf den Goldfeldern von Alaska fehlen ebensowenig wie ein Stadtplan von Tsintau. Einzelne Karten, wie Bosnien, Kleinasien, Kamerun und Südbrasilien, zeichnen sich vor denen andrer Atlanten durch ihren grossen Massstab aus. Deutschland, den deutschen Kolonien und Österreich-Ungarn sind allein 45 Blätter gewidmet.

Die technische Ausführung entspricht der wissenschaftlichen Höhe des Werkes; trotz des reichen Inhaltes der Blätter bieten dieselben klare und übersichtliche Kartenbilder. Zu wünschen bleibt für späterhin, dass die Darstellung des Geländes auf verschiedenen Karten preussischer und österreichischer Provinzen auf dieselbe Höhe wie bei den übrigen Blättern gebracht wird. Meyers Hand-Atlas sei jeder Schul- und Hausbibliothek als ebenso zuverlässiges wie billiges Nachschlagewerk empfohlen.

Plauen i. V. Dr. Zemmrich.

5. **Jul. Tischendorf**, Präparationen für den geographischen Unterricht an Volksschulen. IV. Teil. Europa. 254 S., brosch. 2,40 M., fein geb. 2,80 M. Leipzig, E. Wunderlich. 1898.

Vorliegendes Buch, das 1895 das erste Mal erschien, hat nun schon die 4. Auflage erlebt, gewiss eine gute Empfehlung für dasselbe. Aber auch von anderer massgebender Seite — ich nenne z. B. die Königliche Regierung zu Liegnitz — ist die Vortrefflichkeit der Tischendorfschen Präparationen anerkannt.

Was einem beim Lesen dieser Präparationen sofort entgegentritt, ist die grosse Verschiedenartigkeit derselben mit den bisher herrschenden Leitfäden der Geographie. Während die Verfasser der letzteren vom Geiste des Encyklopädismus sich leiten lassen, d. h. von der Meinung, dass die Schüler trotz der ungeheuren Reichhaltigkeit des Stoffes von allen Ländern wenigstens etwas erfahren sollen, und wären es auch nur kurze Notizen und trockene Zahlen über die Grösse, die Einwohnerzahl, die Grenzen des betr. Landes oder Staates u. s. w., verfährt Tischendorf anders. Die Rücksicht auf Vollständigkeit und Umfang des Wissens tritt zurück hinter der auf Wichtigkeit und Eigenartigkeit. Daher findet sich in seinen Präparationen bei der Einzelbehandlung der Staaten auch nicht die gleichmässige Wiederkehr ein und desselben Schemas wie Lage, Grösse, Einwohnerzahl, Bodengestalt, Bewässerung, Klima, Produkte, Städte etc., welche leicht zu Langeweile führt und auch der Erregung der Selbstthätigkeit keine Dienste leistet, sondern der Verfasser, der von vornherein auf Vollständigkeit verzichtet, hat nur einiges Wenige aus dem reichen Inhalt jedes geographischen Individiums herausgehoben, etwas, was allgemein von Bedeutung und Interesse ist und was auch dem schlichten Mann aus dem Volke nicht unbekannt sein sollte.

Diese Weise der Stoffauswahl ist für die niedere Schule auch allein die richtige. Nur durch weise Beschränkung auf die Hauptsachen kann die Geographie von der tötenden Nomenklatur befreit und aus blossem Notizenkram zu bildendem Unterricht erhoben werden.

Zur Bestätigung des oben Erwähnten teile ich einiges aus dem Inhaltsverzeichnis mit. Von Frankreich ist auf Seite 83 bis 100 gehandelt und zwar unter folgenden Ueberschriften:

1. Frankreich im allgemeinen.
2. Frankreichs Erwerbsquellen.
3. Die Stadt Paris.

Diese drei methodischen Einheiten

sind nach den Formalstufen abgefasst. Zuerst wird das Ziel konkret angegeben. Von demselben ausgehend schreitet dann bei No. 1 der Unterricht an der Hand der folgenden Fragen fort:

I. Inwiefern ist Frankreich das Land des Erbfeindes? An diese Frage wird zweckmässig die Analyse angeschlossen und geben die Schüler an, was sie aus der Geschichte Frankreichs wissen.

Mit der Frage II: Was lehrt die Karte über dieses Land? beginnt die Darbietung des Neuen oder die Synthese. Durch die Aufforderung zum Lesen von der Karte wird die Selbstthätigkeit angeregt. Die Schüler gelangen dadurch, geführt durch die Fragen des Lehrers, zur Kenntnis A von der Gestalt und Lage Frankreichs, B von der Bodengestalt und C von der Bewässerung.

Die Frage III: Inwiefern ist Frankreich von der Natur begünstigt? richtet die Aufmerksamkeit der Schüler auf die grossen Vorzüge, deren sich Frankreich vor anderen Staaten erfreut, 1) auf seine sicheren Grenzen, 2) auf seine günstige Lage für den Weltverkehr, 3) auf sein mildes Klima und die Fruchtbarkeit seines Bodens.

Die folgenden 3 Stufen, die der Vergleichung resp. Verknüpfung, die des Systems und die der Funktion oder Anwendung folgen auf S. 94 und f., aber erst nachdem die beiden anderen Einheiten eben soweit geführt worden sind. Unter Stufe III findet sich ein Vergleich zwischen Deutschland und Frankreich, sodann ein Vergleich der französischen Flüsse untereinander, und drittens werden auch noch die bekannten Städte Frankreichs nach bestimmten Gesichtspunkten zusammengestellt. Den Schluss des Ganzen bilden Fingerzeige für die Konzentration und für die Verwertung des behandelten Stoffes behufs Aufsatzbildung.

In eine eingehende Kritik des ganzen Buches kann nicht eingegangen werden. Hinsichtlich des in diesen Präparationen gebotenen Stoffes kann und wird man im einzelnen zum Teil abweichender Meinung sein. Jedenfalls ist für die Volksschule der Stoff namentlich auf den Stufen der Vergleichung und Anwendung, noch zu reichhaltig und wird der einzelne Lehrer denselben kürzen müssen.

Sei dem, wie ihm wolle. Das eine ist ganz unbestreitbar, dass diese Präparationen in die Oede des geographischen Unterrichts, der meist zu blossem Verbalismus herabgesunken, Bresche geschossen und den Weg zu einem ungleich fruchtbareren Verfahren gezeigt haben.

Glogau. H. Grabs.

Litterarische Auslese aus Zeitschriften und Sammelwerken.[1])

Pädag. Blätter, Nr. 5: C. A., Der neue Lehrplan der bayerischen Lehrerbildungsanstalten. -- Nr. 6: Knoke, Ein gangbarer Weg zur Verwirklichung der in der Lehrerschaft sich regenden Wünsche nach wissenschaftlicher Fortbildung auf der Universität. — Nr. 7, 11 und 12: Israel, Beiträge zur näheren Kenntnis des Pestalozzischen Instituts in Iferten und der Verbreitung der Pestalozzischen Ideen in Deutschland. -- Nr. 8/9: Schmarje, Die Schule im Dienste der Kunstpflege. — Nr. 10: Kahl, Ludwig Strümpell. —

Deutsche Schule, Heft 6: Wilke, Sprachbildung und sogen. Sprachschulen. — Tews, Volksbildung und wirtschaftliche Entwickelung. — H. 7/8: Schulz, Goethe und die Sozialpädagogik. — Natorp, Kant oder Herbart? — Wagner, Organisation der Volksschule auf psychologischer Grundlage. — H. 9/10: Kvacala, Comenius und Rousseau. — Beetz, Wider den Kindergarten. — Schulze, Volksbildung und Volkswohlstand. — v. Sallwürk, Eine falsche Linie in der Geschichte der Pädagogik. H. 11/12, Lehmann, Der Einfluss der Volksbildung auf die wirt-

[1]) Die Auswahl bezieht sich nur auf Erscheinungen d. J. 1899. Vgl. S. 155 des 20. Jahrg. der Pädag. Studien.

schaftliche Entwickelung des Volkes. — Linde, Das Fibelproblem. — Just, Herbart und Prof. Natorp. — Hunziker, Pestalozzi in Stans. — Grabs, Einiges über Anschauen und Denken in ihrem Verhältnis zu einander. —

Praxis der Erziehungsschule, Heft 2/3: Zeissig, Wie die Kinder in die Flächen- und Körpermasse einzuführen sind. — H. 5: Just, Grundzüge des Seelenlebens. — Just, Kultur- und Wirtschaftsgeschichte in Wissenschaft und Unterricht. —

Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik, Heft 1: Schultze, Ueber die Umwandlung willkürlicher Bewegungen in unwillkürliche. — Schreiber, Gegen Prüfungen und Noten. — M. Lobsien, Ueber den Ursprung der Sprache. — Willmann, Der Neukantianismus gegen Herbarts Pädagogik. Flügel — Just — Rein, Herbart, Pestalozzi und Herr Prof. Natorp. — Flügel, Kant und der Protestantismus. —

Neue Bahnen, Heft 5/6: Bernheim, Geschichtsunterricht und Geschichtswissenschaft. — Fleischner, Der moderne Sozialismus und die Erziehung. — Heft 7/8: Free, Unsere Nerven und ihr psychophysischer Dienst. — Heft 9/10: Unold, Ueber den Zweck der Erziehung in der neueren Pädagogik. — Heft 11/12: Scherer, Goethe als Erzieher des deutschen Volkes.

Pädagogisches Monatsblatt, Heft 3: Eismann, Die zentrale Stellung des Lesestückes im deutsch-sprachlichen Unterrichte. — Bodenstein, Die Lehrplantheorie der Herbartschen Pädagogik (Fortsetzung H. 6/7). — Heft 4: Busch, Wie entseht das sittliche Wollen in der Seele? — Heft 5/6: Schreiber, Wie könnte den Uebelständen der häuslichen Erziehung, die sich in der Schule geltend machen, mit Erfolg entgegenarbeitet werden? — H. 7: Just, Natorps Kritik der Herbart'schen Psychologie. — H. 11: Prüll, Sind Sprachbücher für die Hand der Schüler notwendig oder nicht? —

Lehrproben und Lehrgänge, Heft 59: Heinzelmann, Nach welchen Gesichtspunkten sind die Themata für die deutschen Aufsätze auf der Oberstufe höherer Lehranstalten zu wählen und vorzubereiten? — Willenbücher, Das lateinische Uebungsbuch in der Sexta. — Wenning, Ueber vergleichendes Verfahren beim Lateinunterricht in VI bis IV. — Heft 60: Schrader, Ueber akademische Seminare. — Stutzer, Sprachliche Zusammenstellungen im Dienste der Einheitlichkeit des Unterrichts. — Schilling, Kunst und Schule. — Heft 61: Thaer, Ist die nicht-euklidische Geometrie auf der Schule zu berücksichtigen? — Schwarz, Eine lateinische Grammatikstunde in Untersekunda über den Gebrauch von quin.

Schweizerische Pädag. Zeitschrift, Heft 2: Fürst, Sprachbeobachtungen in Deutschland. — P.B., Eine Schulordnung aus der Fürstabtei St. Gallen v. J. 1761. — Heft 4: Rüefli, Typenrechnen oder Zählen?

Bündner Seminarblätter, 5. Jahrg. Nr. 4: Stingelin, Ueber den naturgesch. Unterricht in unsern Volks- und Mittelschulen. — Bär, Ueber Berücksichtigung der Kulturgeschichte im Geschichtsunterricht der Volksschule. — Nr. 6: Conrad, Orthographische Diktate. — 6. Jahrg, Nr. 1: Conrad, Rückblick auf den pädag. Ferienkurs in Jena. —

Katechetische Zeitschrift, (Her. v. A. Spanuth): Heft 1: Der Katechumenat in der alten Kirche. — Heft 2: Boeckh, Die sozialen Probleme der Gegenwart im Katechismusunterrichte. — Heft 3: Kolbe, Der Katechismusunterricht in Schule und Konfirmandenunterricht. – Heft 7: Wiesinger, Zur Katechismusfrage. — Heft 8, Römpler, Etwas aus der Fraglehre, besonders über das Fragwort Wie. — Heft 9: Pfennigsdorf, Was fehlt dem Katechismus-

unterricht der Gegenwart? — Heft: 10/12: Habermas, Die verschiedenen Methoden der Behandlung des Kirchenliedes an je einem Beispiele erläutert und beurteilt.

Sammlung pädagogischer Vorträge, (Her. v. W. Meyer). Bd. XII, Heft 1/2: Tews, Volksbildung, und wirtschaftliche Entwickelung. — Heft 3: Polack, Welche Unterrichtsmängel hemmen din Zielerreichung in den Fortbildungsschulen, und wie sind sie zu beseitigen? — Heft 10: Tews, Die Entwickelung des preussischen Volksschulwesens in dem Jahrzehnt 1886/96. —

Pädagogische Abhandlungen, (Her. v. W. Bartholomäus). Bd. IV. Heft 1: Hartleb, Die Forderungen der Gegenwart an den Geschichtsunterricht der Volksschule. — Heft 2: Keferstein, Die Bedeutung einer gesteigerten Volksbildung für die wirtschaftliche Entwickelung unseres Volkes. — Heft 8: Stein, Welche Stellung nehmen wir gegenüber der Einführung des Knaben-Handarbeitsunterrichts in den Lehrplan der Volksschule ein? — Heft 9: Klumpen, Naturgemässes Turnen in der Volksschule.

Pädagogische Zeitung, Nr. 19/20: Wolgast, Die Lehrer und die dichterische Jugendlektüre. — Nr. 21: Heine, Heimatkunde, Prinzip oder Disziplin des Unterrichts? — Nr. 26/27: Müller, Die Methoden der Psychologie. — Nr. 28: Hoff, Von dem Verhältnis zwischen der geistig-ideellen und wirtschaftlich-materiellen Seite des Volkslebens. — Nr. 28/29: Ueber Waisenpflege. — Nr. 30: Hoff, Die Lehrerbildungsfrage in sozialpolitischer Beleuchtung. — Nr. 33/34: Mann, Ludwig v. Strümpell. — Nr. 35, 36, 38: Schultz, Ueber die Komplexion der pädag. Ideen und Prinzipien Goethes. — Nr. 40: Joh. Gottl. Dressler. — Nr. 40/41: F., Die erste „Einheitsschule" auf gesetzlicher Grundlage. — Nr. 42, 43, 45: Krause, Der Staat als Erzieher. — Nr. 43/44: Steinweller, Vorschläge für die Neugestaltung der Seminare und Präparandenanstalten. — Nr. 48—51 Otto, Beiträge zur Reform der Lehrerbildung.

Lehrerzeitung für Thüringen und Mitteldeutschland, Nr. 13/14: Gratz, Ueber den Wert, die Stellung und Behandlung der Psalmen im Religionsunterrichte. — Nr. 17: Polz, Ein Streifzug durch die Litteratur des Religonsunterrichtes. — Nr. 20—24: Patuschka, Warum ist die Errichtung obligatorischer Knaben-Fortbildungsschulen notwendig, und wie sind sie einzurichten? — Nr. 28: Polz, Die Koryphäen der Sozialpädagogik. — Nr. 29—32: Jungandreas, Der Unterricht im Deutschen. — Nr. 44/55: Liebeskind, Die Bedeutung einer gesteigerten Volksbildung für die wirtschaftliche Entwickelung unseres Volkes.

Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, (Herr v. F. Mann) Nr. 25/26: Gille, Die didaktischen Imperative A. Diesterwegs im Lichte der Herbartschen Psychologie. — Nr. 27—30: Honke, Geschichte und Ethik in ihrem Verhältnis zu einander. — Nr. 31—35: P. Staude, Die einheitliche Gestaltung des kindlichen Gedankenkreises. — Nr. 36—39: Muthesius, Die Spiele der Menschen. — Nr. 39/40: Schmidt, Sünden unseres Zeichenunterrichts. — Nr. 40/41: Tews, Sozialpädagogische Reformen. — Nr. 42—45: Sieler, Persönlichkeit und Methode in ihrer Bedeutung für den Gesamterfolg des Unterrichts. — Nr. 46—50: Fr. Linde, Die Onomatik, ein notwendiger Zweig des deutschen Sprachunterrichts. — Nr. 51/52: Bliedner, Das Jus und die Schule. —

Deutsche Schulpraxis, Nr. 3—18: Leupold, Die Gegner des Herrn im Neuen Testamente. — Nr. 4: Härtig, Pestalozzi und der erste Leseunterricht. — Nr. 25—30: Oehmichen, Die Litteraturkunde in der Volksschule. — Nr. 27/28: Hörtzsch, Zur Methodik des Anschauungsunterrichts. — Nr. 29—32,

38: R. Seyfart, Anregungen zum Lehrplane für den Deutschunterricht. — Nr. 45/46: Kretzschmar, Die psychologische Bedeutung der Sprache. — Nr. 48—50: Schubert, Ueber einige Methoden der Ermüdungsmessung. — Nr. 50/51: Ueber Zahlvorstellungen, ersten Rechenunterricht und physiologische Psychologie.

Blätter für höheres Schulwesen, Nr. 4: Hartmann, Ueber Wesen und Stand der internationalen Schülerbriefwechsel. — Nr. 5: Knape, Die Beseitigung des Gymnasialmonopols, eine Forderung der Zeit. — Gercken, Der jetzige Standpunkt der Unterrichtsverwaltung zur Zulassung der Realgymnasial-Abiturienten zum medizinischen Studium. — Hornemann, Zur Weiterbildung der preussischen Lehrpläne von 1892. (Dazu Nr. 8). — Nr. 10: Knape, Wie lässt sich unser höheres Schulwesen den heutigen Verhältnissen besser anpassen und einfacher gestalten? — Nr. 11: Münch, Zentralisation und Bewegungsfreiheit im höheren Schulwesen. — Nr. 12: Palleske, Die höhere Schule und das Fremdwort.

Frankfurter Schulzeitung, Nr. 4/5: Wendtland, Die Bedeutung einer gesteigerten Volksbildung für die wirtschaftliche Entwickelung unseres Volkes. — Nr. 14—16: Schöne, Ausländerei in der deutschen Pädagogik. — Nr. 20/21: Schaefer, Der naturkundliche Unterricht R. Seyferts. —

Evangelische Volksschule, Nr. 79: Köhler, O Gott du frommer Gott. Stoff zu einer Lehrprobe nach darstellender Methode — Nr. 85—87: Just, Wie wecken wir in unsrer Jugend das evangelisch-protest. Bewusstsein durch den Schulunterricht? — Ein Vierteljahrhundert unter dem neuen sächs. Volksschulgesetze. — Nr. 89—92: Die Simultanschule als nationale Notwendigkeit für den Osten. — Nr. 93/94: Rolle, Gedanken der Fürsorge für die heranwachsende Jugend. Fortbildungsschulunterricht, Christenlehre etc. — Nr. 95: Weitere Agitation zu Gunsten der Simultanschule in den Ostmarken. — Nr. 96—98: Lütgemeier, Ueber das Lesebuch für die Oberklasse der Halbtagsschule. —

Der deutsche Schulmann. Nr. 10 bis 13: Staude, F., Beiträge zum Sprachunterrichte auf der Unterstufe. — Lipps, Die Freiheit des Willens. — Nr. 17: Meyer, Joh. Stellung und Aufgabe der Bürgerschule für Mädchen. — Nr. 19—23: J. T., Schulpolitische Briefe aus der Hauptstadt (Berlin).

Educational Review (Her. von N. M. Butler, Prof. der Philosophie und Pädagogik an der Columbia-Universität in New-York).

Januar: Harris, W. T. Die Zukunft der Normalschule. — Thurston, Fachschulen und akademische Schulen. — Thorndike, Sentimentalität im wissenschaftlichen Unterrichte. — Griffith, Ueber Jugendlektüre. — Sutton, Das Studium der Erziehung an der Universität von Texas.

Februar: Jastrow, Nutzen der Psychology. — Clement, Die Universitäten der nordwestlichen Staaten und ihre Vorbereitungsschulen. — Thompson, Wie studie t man Geschichte?

März: De Garmo, Wissenschaftliches oder poetisches Studium der Erziehung? — Bericht der Chicagoer Schulkommission. — Robinson, Ferienschulen.

April: Harris, Ueber die Notwendigkeit lateinischer Sprachkenntnisse. — Hanus, Ueber höhere Schulen (secondary education). — Russell, Ueber die Bildung von Lehrern für höhere Schulen.

Mai: Abercrombie, Taussig, Munroe, Die Aufgabe der höheren Schule (secondary education). — White, Das Schulsystem von Ohio.

Juni: Harris, Ein Bericht über Schulhygiene. — Mosher, Hygienische Anforderungen an die Schulbank. — Johnson, Das fehlerhafte Sehen von Schulkindern.

September: Errant, Ueber den Zustand des Chicagoer Schulwesens. — Butler, Ueber den Fortschritt des Unterrichtswesens im Jahre 1898/99.

October: Schiller, Die Philosophie an der Universität zu Oxford. — Reeder, Zur Geschichte der Schullesebücher. — Bardeen, Ein Ueberblick über die pädagogischen Zeitschriften. — Butler, Kritische Bemerkungen über den Kindergarten.

November: Flexner, Ueber die Vorbereitung zum Universitätsstudium.

Dezember: Eliot, Ueber Handelsschulen. — Butler, Religionsunterricht und Erziehung. — Salmon, Zur Charakteristik des amerikanischen Schulwesens. — Jones, Ueber das Verhältnis der höheren Schule zum „college[1]." — King, Ueber elementaren Geschichtsunterricht.

Revue pédagogique,[2]) Heft 1: Boutroux, Ueber die Militärpflicht. — Heft 2: Payot, Der pädagogische Aufsatz im Examen für Seminarlehrer. — Heft 4: Evellin, Bericht über den Unterricht in der Sittenlehre in den Volksschulen des Pariser Bezirks. — Heft 6 Chabot, Die Lehrerseminare in Deutschland (Sachsen u. Preussen). — Heft 8: Pellisson, Lage des Volksschulwesens in Frankreich nach den Berichten der Inspektoren. — Armagnac, Die Beköstigung in den Internaten, besonders in den Seminaren. — Heft 9: Jost, Französische Volksschullehrer im Auslande (Deutschland). — Heft 10: Buisson, Ueber die Bildung des Willens. — Chabot, Zunahme und Abnahme der Aufmerksamkeit in der Volksschule. — Heft 12: Thomas, Der Anschauungsunterricht. — Rayeur, Der Geschichtsunterricht in der Volksschule und die Heimatkunde.

Revue universitaire,[3]) Heft 1: Gallois, Die Geographie und die Naturwissenschaften. — Ehrhard, König Ottokars Glück und Ende, historisches Trauerspiel von Grillparzer (Schluss). — Heft 2: Chauvelon, Volksweiterbildung (essension universisaire). — Lautenbacher, Ueber die direkte Methode im neusprachlichen Unterricht. — Heft 4: Delbos, Die neue Monadenlehre von Ch. Renvuvier und Le Prae. — Heft 5: Erlass über den muttersprachlichen Unterricht in den Unterklassen. — Heft 6! Godard, Das Hildebrandslied. — Heft 9/10: Dugard, Der moderne Mädchenunterricht. — Jouffret, Eine päpagogische Erfahrung in Deutschland (Reisebericht). — Ueber die Gehaltsverhältnisse der Lehrer in Preussen.

---

[1]) Der neunjährige Kursus des deutschen Gymnasiums umschliesst den Kursus der amerikanischen „high school" und den Kursus des „college."

[2]) Erscheint in Paris (Ch. Delagrave, jährl. 12 Hefte, 13 Fr. 50) und vertritt die Interessen des Volksschulwesens.

[3]) Erscheint in Paris (Colin & Cie. jährl. 10 Hefte, 12 Fr.) und vertritt hauptsächlich die Interessen des höheren Schulwesens.



A. Abhandlungen.

I.

Die soziale Aufgabe des Lehrerseminars.[1])

Von Dr. Theodor Klähr in Dresden.

Hochansehnliche Versammlung! Es wird manchem nicht recht erscheinen, wenn die festliche Gelegenheit des heutigen Abends benutzt wird zur Erörterung einer Tagesfrage und noch dazu einer solchen, welche wie die der Lehrerbildung die Gemüter in so lebhafter und ausgiebiger Weise beschäftigt hat. Doch lässt sich das Unterfangen rechtfertigen durch den Hinweis auf den Grundzug dieser Bewegung, die trotz allen bisweilen peinlich berührenden Beiwerks ein schönes Zeugnis ablegt für die ideale Gesinnung ihrer Träger. Denn ihre Entstehung und Lebhaftigkeit kann doch keine andere Ursache haben als den Wunsch, dass die künftigen Lehrergeschlechter reicher und kräftiger in den Beruf eintreten, als dem gegenwärtigen vergönnt war, dass in Zukunft der Jüngling schon besitze, was jetzt erst dem Manne als Lohn seiner Arbeit winkt, dass „der Sohn werde wie der Vater und ein Besserer“. Aber gerade dieser Idealismus birgt die grosse Gefahr in sich, dass der solide Boden der Wirklichkeit unbebaut bleibe und dafür Ideengebäude aufgeführt werden, deren glänzende Schauseiten den flüchtigen Blick zu entzücken, den Kenner nicht über die Mängel der Gründung zu täuschen vermögen. Der schlimmste Konstruktionsfehler, der den Vorschlägen zur Seminarform anhaften kann, besteht aber wohl darin, dass die ganze Reife des Mannes, seine tiefgreifende und weitreichende Verstandesthätigkeit, die Kraft und Ausdauer seines Willens ohne weiteres auf den erst werdenden Charakter des Jünglings über-

[1]) Vortrag, gehalten am 9. Februar 1900 zur Stiftungsfeier das Pädagogischen Vereins in Dresden.

tragen werden. Nun sind allerdings unsere Seminaristen in der Mehrzahl mit einer hohen Auffassung des zu erreichenden Zieles erfüllt, und dieses Bewusstsein verleiht ihrem Streben nach Vervollkommnung in jeder Hinsicht einen Ernst, der der Erziehungsarbeit an ihnen den Erfolg verbürgt und den Seminarunterricht für den Lehrer zu einer befriedigenden und beglückenden Thätigkeit gestaltet. Aber über die Grenzen, die auch ihnen die Natur mit ihrem Gesetze der Entwicklung zieht, kann sie der grösste Eifer nicht hinweghebeu, und das Seminar hat sich zu allermeist vor dem verhängnisvollsten aller didaktischen Irrtümer zu hüten, der die Sicherheit unserer Bildungswege so sehr gefährdet, weil er in der Annahme besteht, dass die Erhöhung der Unterrichtsziele und die Ausweitung der Lehrpläne besonders auf den Unterstufen eine wirklich nachhaltige Förderung des jugendlichen Geistes herbeiführen. Von diesem Gesichtspunkte aus könnte und müsste das Seminar nicht bloss eine der an es gestellten Forderungen zurückweisen und auf manche schöne Phantasieblume den erkältenden Reif nüchterner Realistik fallen lassen. Der Verständige wird darin keine kühle Vornehmheit, keine kraftlose Schwerfälligkeit, keine rückwärtsstrebende Engherzigkeit erblicken, sondern den überall vorhandenen natürlichen Gegensatz erkennen der Arbeit, die dem Boden die Frucht abringt, zu dem bergehohen Flug der leichtbeschwingten Idee. „Weit bei einander wohnen die Gedanken; doch hart im Raume stossen sich die Sachen.“ Die Ausführung dieses Wortes in Bezug auf die uns bewegende Frage wäre aber ein wenig erfreuendes Unternehmen; denn die schmeichelnden Bilder, die die Selbsttäuschung hervorzaubert, weichen in der Regel nur der Unbarmherzigkeit eigner, nicht der Ueberzeugungskunst fremder Erfahrung. Darum ziehe ich vor, den und jenen zur Neugestaltung des Seminars aufgetauchten Gedanken, zu Tage getretenen Wunsch in ein Licht zu rücken, das der Kraft zu erwärmen nicht ermangelt. Dieses Licht spendet die Erkenntnis der sozialen Aufgabe des Seminars. Sie ist eine unmittelbare und eine mittelbare. In Rücksicht auf die erstere ist das Wort sozial mehr in dem engeren Sinne genommen, den die Bestrebungen zur Hebung der unteren Volksschichten in Anspruch nehmen, hinsichtlich der letzteren bezieht es sich allgemeiner auf die Gesellschaft überhaupt.

Warme Freunde unsers Volkes fürchten als das grösste Unglück, das den Anfang vom Ende der Nation bedeuten würde, eine durchgehende Trennung der Gebildeten von den Ungebildeten, die zusammenfällt mit der durch wirtschaftliche Unterschiede herbeigeführten gegenseitigen Entfremdung der Stände. Und in der That ist etwas Fürchterlicheres zu denken als eine Zeit, in der den Massen jede Möglichkeit genommen wird, sich an den höchsten Interessen der Menschheit zu beteiligen, da die kräftigsten Individuen unter jenen gebrochen werden von dem Widerspruche, dass sie wohl fähig wären zu einem Aufschwunge ihres inneren Lebens, aber zu ungebildet sind,

sich auch nur um ein geringes aus ihrem freudelosen Dasein zu erheben und da sie auch für ihre Kinder das gleiche trostlose Aufgeben in dem gemeinen Dienste des notdürftigen Lebens vorausschauen? Darum hat Pestalozzi mit Recht als das Ziel der Volkserziehung gepredigt: Edle Menschlichkeit in jeder Individuallage! was unsre Zeit mit dem programmatisch kurzen „Bildung und Arbeit“ wieder aufgenommen hat. Andrerseits bedürfen die Stände, die die politischen Führer sind, jetzt durch ihre wirtschaftliche Kraft, wie sie oder andere es früher waren wegen ihrer Vorrechte, ununterbrochen des Zuflusses an frischem Blute. Denn der Genuss höherer Bildung und Thätigkeit scheint für sie auch die feindlichen Mächte zu vermehren, die ihre Lebenskräfte zerstören. Dazu lehrt die Erfahrung, dass Intelligenz und Willenskraft nicht an Rang und Reichtum gebunden, dass sie nicht einmal das Monopol derjenigen sind, die eine regelrechte Schulbildung hinter sich haben, und dass keine Nation sich ungestraft den Luxus erlauben darf, völlig auf das geistige Material zu verzichten, das nicht den Stempel der Wohlhabenheit oder einer gewissen sozialen Stellung trägt. Wie soll nun den aufstrebenden Kräften aus den unteren Volksschichten der Weg in die Höhe geebnet werden? Das Genie mag wohl imstande sein, mit seiner gewaltigen Schwungkraft die ganze Bahn von unten aus im Fluge zu durcheilen und zeitig genug auf den Gipfel zu gelangen, dass es dort mit unverminderter Elastizität sich der Freude des Schaffens am Webstuhle der Zeit hingeben kann. Den Talenten reicht der Atem nur bis zu einer Zwischenstation, die für das folgende Geschlecht den Ausgangspunkt zu weiterem Aufstiege bildet. Der feinsinnige und warmherzige Darsteller der Geschichte des deutschen Volkslebens, Gustav Freytag, hat als einen Segen der Reformation anerkannt, dass sie die Benutzung neuer Menschenkraft neben der durch Privilegien gesicherten veranlasste und dabei als einen Absatz in der Bahn, auf der die Volkskraft gewöhnlich von unten heraufstieg, den Lehrerstand bezeichnet. Dass diese Auffassung auch für unsere Zeit noch zutrifft, würden die Antworten einer grossen Anzahl von Lehrern ergeben auf die Frage: Wo ständest du jetzt, wenn nicht das Seminar dir das Thor geöffnet hätte zu einem Berufe, der deiner Begabung ein freies Feld bietet zur Arbeit und zum Genuss, der deine Persönlichkeit sich frisch und frei entfalten lässt? Viele werden sich dankbar erinnern, dass ihnen als Ausweg aus dem Gegensatze zwischen ihren geistigen Fähigkeiten und der wirtschaftlichen Lage ihrer Familie von ihren Lehrern oder guten Freunden das Seminar gewiesen wurde. Dieses allein ermöglichte ihnen, auf eine Stufe zu gelangen, die ihnen neben der wirtschaftlichen Sicherstellung das Glück gewährt, die Höhenluft intensiven geistigen Lebens zu atmen. Ihre Kinder aber können sie nun mit einem ganz anderen Kapitale ausrüsten, als sie selbst mit auf den Lebensweg bekommen haben, mit dem reichen Erbe eines tieferen Verständnisses für Welt und Menschen, eines ideal gerichteten Interesses, einer grösseren Auf-

nahmefähigkeit für die Schöpfungen der Wissenschaften und Künste. Mit dem höheren Einsatze, auch in wirtschaftlicher Hinsicht, kann das nachwachsende Geschlecht dann weiter hinaufklimmen auf der sozialen Leiter in anspruchsvollere Kreise. So ist das Seminar einer der Kanäle, durch die den sich verbrauchenden höheren Ständen neue Kräfte zugeführt werden, die die Frische der Ursprünglichkeit besitzen. Damit löst es für die Gesellschaft eine Aufgabe, deren Bedeutung nicht vermindert wird durch den Umstand, dass sie gerade bisweilen Anlass gegeben hat, das Seminar anderen höheren Schulen nachzustellen. Der Lehrerstand selbst hat davon, dass ihm seine Bildungsstätten immer wieder kraftvolle Individualitäten aus den wirtschaftlich niederen Klassen zuführen, nicht geringen Nutzen gehabt. Er dankt seine Erhebung in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts, die dem Kenner der geschichtlichen Entwicklung nicht unbedeutend erscheinen kann, vor allem der Intelligenz und Tüchtigkeit seiner Glieder, deren Berufsbegeisterung häufig in geradem Verhältnisse steht zu der Grösse des Abstandes zwischen der sozialen Herkunft und der errungenen Stellung. Es ist zu fürchten, dass der Lehrerstand an innerem Gehalte verlieren werde, wenn er auf die Ergänzung durch die wertvollen Persönlichkeiten aus den unteren Schichten verzichten muss, indem das Seminar den fähigen Köpfen verschlossen wird, denen die Wahl eines Berufs mit langer und kostspieliger Vorbildung unmöglich ist. Damit würde zugleich die Erwartung enttäuscht werden, dass die Bevölkerung der Seminare mit Angehörigen aus den besser gestellten Kreisen eine wirkliche Hebung des Lehrerstandes herbeiführen werde. Denn diese besser Situierten sind in der Lage, mit den Intelligenzen unter ihrem jungen Nachwuchs höher einzusetzen und dasselbe zu thun, was ja auch viele Lehrerfamilien unternehmen, nämlich ihre begabten Söhne anderen Berufen zuzuführen, die nach der einmal üblichen Schätzung als höhere gelten. Eine weitere Steigerung der Lehrergehälter wird daran nicht viel ändern; denn die soziale Einschätzung eines Berufes entspricht durchaus nicht immer seiner finanziellen Bewertung. Anzunehmen aber, dass der ideale Charakter der Erziehungsarbeit für die Allgemeinheit schwerwiegend bei der Berufswahl ins Gewicht falle, hiesse die Welt mit einer utopistischen Brille ansehen. So müssen wir darauf gefasst sein, dass bei einer Verminderung des Unterschiedes zwischen den Ausbildungskosten für die Lehrerlaufbahn und denen für andere wissenschaftliche oder künstlerische Berufe uns nur die minder wertvollen Persönlichkeiten aus den besseren Kreisen zugeführt werden. Es ist aber wohl zu beachten, dass der Bedarf an Lehrern gedeckt werden muss, und dass das Seminar nicht die Freiheit besitzt, rücksichtslos das nur genügende Material abzustossen, sondern genötigt ist, es aufzunehmen und zu halten, wenn es ihm an vorzüglichem fehlt. Darum ist zu wünschen, dass die Vorbildung für den Lehrerberuf nicht unnötig verteuert werde. Eine wesentliche

Verteuerung ist bereits durch die Einführung des einjährigen Militärdienstes verursacht worden. Darüber zu reden, ist unnütz; denn wir stehen vor einer vollendeten Thatsache. Anders ist es mit dem Wunsche, der auf Beseitigung des Internats abzielt. Gerade diese Einrichtung gestattet auch ärmeren Familien und vor allem der nervenkräftigen Landbevölkerung die Inanspruchnahme des Seminars für ihre begabten Söhne. Eine Ablösung des Internats durch erhöhte Stipendien wäre kein Fortschritt; denn es giebt eben Wohlthaten, die sich nicht in Geld umsetzen lassen. Selbst die an einem Seminarorte wohnenden Familien können häufig ihren Kindern nicht alles das gewähren, wenigstens nicht zu dem für die Internatsverpflegung geforderten Preise, was eine gut geleitete Erziehungsanstalt zu bieten vermag an Einrichtungen, die für die körperliche Entwicklung wie für die geistige Arbeit der Jugend günstig sind. Man denke an Gärten, Spielplätze, Turngeräte, Bäder, an ruhige Studienräume, besondere Musikzimmer, an die ganze Fülle von Luft und Licht eines grossen Hauses und zuletzt, aber nicht zum geringsten an die erzwungene Regelmässigkeit der Lebensweise. Die Wohnungsverhältnisse einzelner Schüler des Friedrichstädter Seminars, das zur Zeit des Internats entbehrt, haben sich als grossstädtisch im schlechten Sinne des Wortes erwiesen. Dazu verkürzt den jungen Leuten der weite Schulweg durch mit Verkehrslärm erfüllte Strassen nicht nur die Arbeits-, sondern auch die Erholungszeit. Dadurch wird die der Gesundheit so gefährliche Neigung unterstützt, die stillen Nachtstunden dem Schlafe zu entziehen und dem Studium zu widmen. In kleineren Orten, wo das Seminar auf den Zufluss von auswärts angewiesen ist, müssten die Schüler bei Aufhebung des Internats in Pensionen untergebracht werden. Abgesehen davon, dass solche in genügender Anzahl und guter Qualität schwer zu beschaffen sein und die Kosten sich um das Dreifache steigern würden, ist es sehr fraglich, ob unsere Seminaristen in ihnen besser aufgehoben wären als in einem Internate, für dessen Leitung der geschäftliche Gesichtspunkt niemals eine Rolle spielt. Dass die Pension dem Schüler mehr nützlich angewendete Freiheit, reichere Gelegenheit zu einem ihn wirklich bildenden gesellschaftlichen Verkehr biete, darf billig bezweifelt werden. Denn die Familien, die Schüler als Pensionäre aufnehmen, machen in der Regel kein grosses Haus, und dem gewissenhaften Seminaristen bleibt gewöhnlich, ausser in den Ferien, wenig Zeit zum Vergnügen. Wenn das Internat die Verteilung von Arbeit und Erholung strenger regelt, wenn es die missbräuchliche Benutzung der letzteren mit weniger Nachsicht duldet als Familie und Pension, so geschieht dies doch nur im Interesse der Zöglinge, deren Gesundheit und Arbeitskraft zu erhalten und zu bewahren sind. Manche Massregel, die dem Bewusstsein der Verantwortlichkeit für die anvertraute Jugend entspringt, mag der letzteren als Druck und Zwang erscheinen, ist aber gewöhnlich ganz nach dem Sinne der um das Wohl ihrer Kinder besorgten

Eltern. Der Hinweis auf die Gymnasien kann den Wert des Seminarinternats nicht mindern; denn es fehlt die Erfahrung, wie die Kreise, die ihre Söhne auf die Gymnasien oder verwandte Anstalten schicken, sich der Einführung des Internats gegenüber verhalten würden. Der starke Begehr nach der Aufnahme in die Alumnate der Fürstenschulen lässt den Ausfall eines etwaigen Experiments in dieser Richtung als ungünstig für die Internatsgegner erwarten. Eine grosse Anzahl Väter dürfte die Wohlthat anerkennen, die ihren Söhnen, ganz abgesehen von der Verbilligung der Ausbildung in vielen Fällen, dadurch zu teil wird, dass sie unter einer gewissenhaften, pädagogisch geregelten und autoritativen Aufsicht die wertvollen und so leicht gefährdeten Jünglingsjahre verbringen. Auch den Seminaristen führt allein der Wille des Vaters, kein gesetzlicher Zwang in das Internat. Eine gute Familienerziehung bleibt natürlich immer das Beste. Ist sie aber immer vorhanden, selbst wo es den Eltern nicht am guten Willen fehlt? Unsere Seminaristen treten zudem in einem Alter in die Anstalt, in dem der Knabe gewöhnlich das Elternhaus verlässt und gewagt werden muss, damit er ein Mann werde. Bei ihnen ist auch zu berücksichtigen, dass der oft vorhandene Gegensatz zwischen der steigenden intellektuellen Bildung des jungen Menschen und der wirtschaftlichen, vielleicht auch geistigen Atmosphäre des Hauses leicht einen Druck erzeugt, der die Heiterkeit des Himmels der Jugend trübt, ja bei minder edlen Naturen eine bis zur Unehrerbietigkeit wachsende Selbständigkeit den armen, sich aufopfernden Eltern gegenüber hervorruft. Das Gemeinschaftsleben mit Gleichstrebenden, das im Seminarinternate dank dem pädagogischen Geiste, mit dem die älteren Schüler bereits erfüllt werden, eher als sonstwo frei gehalten werden kann von den Auswüchsen des Pennalismus, schützt gegen solche Thorheit, und die Ferienfreude verklärt auch das bescheidene elterliche Heim mit ihrem Glanze. Die Ferien sind auch reichlich genug bemessen — sie betragen fast ein Sechstel der ganzen Seminarzeit —, um den jungen Menschen genügend in ungehinderte Berührung mit dem Leben zu bringen und den Uebergang aus der geregelten Zucht in die volle Freiheit ungefährlich zu machen. Was aber die gesellschaftliche Gewandtheit, die die Internatszöglinge angeblich nicht lernen sollen, anlangt, so ist es mehr als fraglich, ob eine andere Erziehung, ob überhaupt ein erzieherischer Einfluss irgend welcher Art im stande ist, ganz den Stempel zu verwischen, der die Herkunft einer Persönlichkeit aufprägt, so dass die Aneignung der Lebensformen andrer Kreise bis zur Freiheit der Natürlichkeit herbeigeführt wird. Was an guten Formen einem gebildeten Manne ziemt, das lernen unsere Zöglinge leicht, wenn nicht schon zu Hause oder im Seminare, so doch im Leben, falls sie ernst und einsichtig genug sind, um bescheiden zu sein. Gegen Rückfälle in gesellschaftliche Unerträglichkeiten, die ihre Quellen in der Herzensroheit oder Dummheit haben, schützt keine eingeprägte Anstandsregel und keine

noch so verfeinerte Umgebung. Gelegenheiten zu Belehrungen über gesellschaftlichen Takt und zu Zurechtweisungen bietet aber das Internatsleben ungezwungener und wirkungsvoller als der bloss Unterrichtszwecken gewidmete Verkehr zwischen Lehrern und Schülern. Eine tüchtige Persönlichkeit mit einem offenen Blicke für das echte Schöne auch im Verkehre wird sich in allen Kreisen unbefangen bewegen können und dabei eine gewisse individuelle, vielleicht auch standesgemässe Eigenart bewahren dürfen. Ebenso wie uns ein gesunder, lebensfroher Junge Auge und Herz mehr erfreut, als ein vom Tanzmeister dressierter, von der Unaufrichtigkeit konventionellen Wesens angekränkelter, so entgeht auch der feineren Beobachtung nicht, dass die allzuängstliche Nachahmung fremder Lebensformen bisweilen Anlass giebt zu einem gewissen Misstrauen unserm Stande gegenüber, wie jedem andern, der sich mit hohen und ernsten Aufgaben beschäftigt, weil die Verschwendung von Sinn und Zeit auf äusserliches Formenwesen nicht allzu selten mit einer gewissen Oberflächlichkeit verbunden ist. Manche absprechende Kritik über das Internat wird begründet mit den eigenen schlimmen Erfahrungen in der Jugend. Dem kann entgegengehalten werden, dass eine nicht allzu ferne Vergangenheit mancherlei Behaglichkeit überhaupt noch nicht gekannt hat, weil diese erst die Folge des gestiegenen nationalen Wohlstandes ist. Ein wenig Ehrlichkeit wird auch zugeben müssen, dass die Erinnerung das Unangenehme gern mit konzentrierter Schwärze malt und dass man im grossen und ganzen doch recht vergnügt gewesen ist, weil man eben zu jung war, um unglücklich zu sein. Wenn aber mit Recht Klage geführt werden kann, wo lokale oder individuelle Eigentümlichkeiten das redliche Streben unsrer Seminarverwaltung, die Internate mit allen der Erziehung förderlichen und die Jugend anmutenden Einrichtungen auszustatten, durchkreuzt haben oder noch hemmen, so wolle man doch auch des vorhandenen Guten nicht vergessen. Die Erkenntnis, dass seit einem Menschenalter doch so manches anders und besser geworden ist, mag der Hoffnung zum Ausdruck verhelfen, es werde auch weiter vorwärts gehen. Wir empfehlen also kein Uebel, wenn wir dem Internate das Wort reden, weil wir es für unentbehrlich halten, soll anders das Seminar auch ferner seine Aufgabe lösen, den aufstrebenden Intelligenzen und Energien der ärmeren Volksklassen den Weg zu einer angemessenen Bethätigung zu bahnen. Diese Stellung des Internats als Mittel für die unmittelbare soziale Wirksamkeit des Seminars hindert seinen Missbrauch zu irgendwelchem engherzigen Zwecke. Den Verdacht eines solchen theoretisch oder auf Grund der Geschichte angehörender Erscheinungen zu konstruieren, verbietet das Wesen des modernen Staates und unsrer evangelischen Kirche.

Indem das Seminar seiner gesetzlichen Aufgabe nachkommt, einem Teile des jungen Nachwuchses unseres Volkes den Zeitbesitz an pädagogischer Einsicht und Fertigkeit zur Verwendung in der

Schule zu übermitteln, dient es bereits der Gesellschaft. Denn dieser mit allen ihren Organisationen gehört die Schule, wie jede andre Einrichtung, die bestimmt ist, die ununterbrochene Erhaltung und Vererbung der Kulturgüter zu sichern. Scheinbar unbeabsichtigt, weil sich natürlicher Weise aus ihr ergebend, geht darüber hinaus eine Leistung des Seminars, mit der es mittelbar der Gesellschaft dient. Indem der Lehrer, den das Seminar vorbildet, sich der Durchdringung, Vertiefung und Verwertung eines bestimmten Gedankenkreises, des pädagogischen, berufsmässig hingiebt, übt er bewusst eine Thätigkeit aus, in der er von keinem andern Stande im vollen Masse abgelöst wird noch werden kann, wenn auch der Zwang der Verhältnisse der naiv ausgeübten Erziehung einen breiten Raum verstattet. Diese Stellung als pädagogischer Fachleute legt den Lehrern die Verpflichtung auf, sich der Teilnahme an den pädagogischen Interessen der Familie, der Gemeinde, des Staates nicht zu entziehen. Sie werden dabei ihre Berufspflichten nicht beeinträchtigen, im Gegenteil diese erst recht erfüllen können; denn durch die Kinder wurzelt die Schule doch mit in den Familien und nimmt durch diese an dem Pulsschlage des ganzen öffentlichen Lebens teil. Eine solche Bethätigung des Lehrers hat einen wertvollen sozial-ethischen Hintergrund; sie vor allem kann die Brücke sein, auf der der höher und der minder Gebildete, der sozial besser und der schlechter Gestellte einander freundlich begegnen. Das liebevolle Interesse, das seinem Kinde vom Lehrer entgegengebracht wird, vermag wohl das verbitterte Gemüt des Vaters weicher zu stimmen, und die Verbreitung eines grösseren pädagogischen Verständnisses kann nicht verfehlen, die Freude an den Kindern auch in den wirtschaftlich beengten Kreisen zu erhöhen und für sie dem Familienleben Reize zu verleihen, die sie für die Entbehrung anderer, meist minderwertiger Genüsse schadlos halten. Der Pädagog versteht das Kind und hat es darum lieb. Darf er sich dann den Leiden und Entbehrungen des Kindes gegenüber passiv verhalten, wenn sie durch Mangel an Einsicht bei den natürlichen Erziehern verursacht werden? Durch seine Arbeit in dieser Richtung, durch eine Sozialpädagogik im eigentlichen Sinne, wird der Lehrer zunächst für seine Berufsarbeit in der Schule die Verbreitung eines besseren Verständnisses bewirken, das jetzt, verzeihlicherweise, bisweilen noch mangelhaft ist infolge der Einflüsse der Ueberlieferung aus vergangener Zeit und der verschwommenen Erinnerungen der Erwachsenen aus ihrer kurzsichtigen Kindheit. Er wird noch mehr erreichen: die Anerkennung als Fachmann auf einem Gebiete, dessen Wichtigkeit zwar oft genug der Wertschätzung empfohlen, durch unsere pädagogische Arbeit aber nicht genug der Ueberzeugung aufgezwungen wird. Die pädagogische Arbeit ist der zwar langsame, aber sichere und würdevolle Weg zur höchstmöglichen Hebung unseres Standes. Die Mittel dieser Arbeit sind mannigfaltige, von der unmittelbaren Verbindung des Lehrers mit den Eltern seiner

Schüler an bis zur Inanspruchnahme des öffentlichen Interesses für erzieherische Gedanken und Massregeln. Die Schwierigkeiten und Enttäuschungen, die wir dabei erfahren, dürfen nicht zur Hoffnungslosigkeit und verzweifelnden Schwäche führen; sie müssen erst recht anspornen; denn sie gerade beweisen die Notwendigkeit der Aufklärung und Belehrung über pädagogische Fragen. Wenn die Beschäftigung mit ihnen auf hochmütige Geringschätzung stösst, so müssen wir versuchen, durch die Art ihrer Behandlung unsrerseits nachzuweisen, dass sie diese nicht verdienen, dass es z. B. weder so unwichtig noch so einfach ist, das Spielzeug, die Bilderbücher der Kleinen in der rechten Weise zu wählen, oder einem Kinde den und jenen Fehler abzugewöhnen, oder die starken Seiten einer Individualität zu erkennen und für die Erziehung nutzbar zu machen. Eine solche vertiefte und erweiterte Auffassung seines Berufes als Pädagogen ist freilich für den Lehrer mit einer gewissen Entsagung verbunden. Man kann zwar Liebhaber für Vieles, doch Virtuos nur in Einem sein. Das aber zu werden auf einem Gebiete, wo keine Verminderung des Arbeitswertes durch Konkurrenz zu fürchten ist, liegt näher, als sich wissenschaftlich oder künstlerisch in dem zu bethätigen, was andere ebenso gut oder besser können. Die Konzentration auf die Pädagogik führt weder zur Einseitigkeit noch zur Vereinsamung; denn jene ist vielgliedrig und nach allen Richtungen hin beziehungsreich und greift in mannigfaltigster Weise in das Leben ein.

Es fragt sich nun, ob das Seminar den Lehrer für diese Verwertung seiner pädagogischen Fachkenntnis und Arbeitskraft genügend vorbereitet oder ob im Hinblick auf sie, wie auf die berufliche Vorbildung überhaupt, das Universitätsstudium nötig ist. Es kann sich dabei nur um die obligatorische Einführung des Hochschulbesuches handeln; des fakultativen erfreuen sich die sächsischen Seminare seit langem, da jedem ihrer Schüler, theoretisch gefasst, es frei steht, sich eine Zensur zu erringen, die die Zulassung zum Universitätsstudium mit sich bringt. Wer diese Frucht einer besonderen Begabung oder eines angestrengten sittlichen und wissenschaftlichen Strebens nicht pflücken will, kann doch den ihn etwa beseelenden reinen Bildungsdrang auf Grund einiger Paragraphen der Immatrikulationsordnung in Leipzig befriedigen. Er muss nur auf die Erwerbung von Berechtigungszeugnissen verzichten, deren er ja auch für seine Anstellung im Volksschuldienste nicht weiter benötigt, da er, selbst für die leitenden Stellungen in demselben, die geforderten amtlichen Zeugnisse durch seine Seminarstudien erwirbt. Schliesslich bleibt auch jedem ehemaligen Seminaristen die Möglichkeit offen, durch die Ablegung der Maturitätsprüfung an einem Gymnasium oder Realgymnasium sich die Universität zu öffnen. Dass dieser Weg jedes Jahr von einigen mit Erfolg beschritten wird, liesse sich als Beweis für die Solidität der wissenschaftlichen Bildung verwerten, die das Seminar seinen Zöglingen neben der pädagogischen vermittelt. Es

wäre im Interesse des Lehrerstandes, wenn öfters auf solche Erscheinungen hingewiesen würde, als durch Beurteilungen anderer Art den Lehrerbildungsanstalten in der öffentlichen Meinung das Erringen der Anerkennung zu erschweren, auf die sie Anspruch erheben dürfen. Der obligatorische Untversitätsbesuch müsste sich folgerichtig unmittelbar an den Seminarkursus anschliessen und die Verlegung der Amtsprüfungen an die Hochschule nach sich ziehen. Damit würde das eigentliche Berufsstudium auf die Universität selbst übertragen, und die Seminare sänken zu blossen Vorbereitungsanstalten herab, die neben den bereits bestehenden recht überflüssig erscheinen dürften. Ob der Lehrerstand dabei gewinnen würde, ist mehr als zweifelhaft; denn das Vorhandensein des Unterschiedes zwischen höheren und niederen Schulen liesse letzteren im günstigsten Falle nur der Ueberschuss an vorzüglichen Köpfen zukommen und die der Oberflächlichkeit allein mögliche Abschätzung des Wertes einer Persönlichkeit und ihrer Arbeit nach Aeusserlichkeiten drückte den Lehrerstand noch mehr, als es jetzt der Fall ist. Er hat gegenwärtig auf Grund seiner Seminarbildung den Vorzug eines grösseren Besitzes an pädagogischer Einsicht und Fertigkeit, als ihn vielleicht selbst die Universitäten vermitteln können, die in ihrer Mehrzahl noch der Einrichtungen entbehren, welche der intensive wissenschaftliche Betrieb der theoretischen und praktischen Pädagogik voraussetzt. Auch wenn hierin ein Wandel einträte in Rücksicht auf alle diejenigen, die für ihre praktische Vorbildung zum Lehrerberuf allein auf die Hochschule angewiesen sind, so können die Seminaristen doch nicht auf ihre Rechnung, da sie wegen ihrer spezielleren Vorbereitung den anderen Besuchern eines pädagogischen Universitätsseminars zu weit voraus wären. So ist also ein wirklicher Nutzen für die pädagogische Arbeit des Lehrers von einem obligatoritchen Universitätsstudium nicht zu erwarten. Die Einführung aber des bedingungslosen fakultativen zeitigte dieselben Erscheinungen, die wir jetzt schon, teilweise von der Lehrerschaft bekämpft, sehen: die Abwendung des Interesses nach den gelehrten Studien hin und die Ansprüche der studierten Seminaristen auf eine Verzinsung des angelegten Kapitals, nur dass solche Ansprüche dann auch denen erfüllt würden, die vor vielen anderen nur ihre wirtschaftlich günstigeren Verhältnisse die Universität besuchen liessen.

Darum können wir nur den Weg durchs Seminar als den zur Zeit einzig sicheren betrachten, der den Lehrer an die Stelle führt, wo er der Schule unmittelbar und der Gesellschaft mittelbar als pädagogischer Fachmann dienen kann. Es wäre allerdings ein Irrtum — und dieser Irrtum liegt auch mancher an der Seminarbildung geübten Kritik zu Grunde — wollte man meinen, dass der zwanzigjährige Seminarist als für Beruf und Leben fertigen Mann seine Bildungsstätte verlassen kann. Die Entwicklung der geistigen und sittlichen Kraft schreitet über dieses Alter hinaus fort, und dem Seminarunterricht zieht die natürliche Unfertigkeit und Erfahrungs-

losigkeit des Alters der Schüler Schranken, die auch die höchste Vollkommenheit aller Massnahmen nicht überwinden wird. Das Seminar kann seine Zöglinge nur an den Anfang des Weges stellen, sie mit der Kraft ihn zu begehen ausrüsten und ihnen das Streben einimpfen, auf ihm weiter vorwärts zu schreiten bis zum letzten Atemzuge. Ebenso wie der Lehrer mit Hilfe der im Seminar erworbenen wissenschaftlichen Kenntnisse, die Veranlassungen, die ihm sein Beruf bietet, mit seiner steigenden Kraft, zur Weiterbildung benutzen soll, so werden ihn erst eigne pädagogische Erfahrungen recht befähigen, die genossene Schulung seines Blickes für das kindliche Seelenleben und seine Fertigkeit in dessen Gestaltung zur Meisterschaft zu erheben. Es könnte vielleicht wünschenswert erscheinen, dass der junge Lehrer in den ersten Jahren seiner amtlichen Thätigkeit noch mehr als bisher sich einer Leitung erfreue. Vielleicht kommt einmal die Zeit, an eine grössere Ausnützung der Hilfslehrerjahre für die berufliche Ausbildung zu denken, indem die Seminarabiturienten ausschliesslich an grösseren Schulen Verwendung fänden, ihre pflichtmässige Unterrichtsarbeit vermindert und die gewonnene Zeit zum Hospitieren bei erfahrenen Lehrern und zur Vertiefung in den theoretischen Vorarbeiten zu einer gewissenhaften Unterrichtserteilung benutzt würde. Vielleicht — es muss zur Zeit bei dem vielleicht bleiben — könnten dann auch Fortbildungskurse an den Seminaren Gelegenheit zu sach- und fachgemässer Vertiefung in die Berufswissenschaft und in die zu Gruppen geordneten Fachwissenschaften bieten. Sachsen ist mit einem Netz von Seminaren überzogen, die Verkehrswege sind zahlreich — so ist die Ausführbarkeit dieses Gedankens in irgend einer Zukunft wohl nicht ganz undenkbar. Auch die Lehrervereine könnten vielleicht mehr Zeit gewinnen für die schöne Aufgabe, dem jungen Nachwuchse die pädagogischen Erfahrungen des Alters zugängig zu machen. Sie sind vor allem berufen, die Wegdrängung des Interesses vom pädagogischen Centrum unseres Berufes zu peripherischen, eines gewissen Glanzes nicht entbehrenden Bethätigungen zu verhüten. Dann würde die Schule selbst die pädagogische Hochschule für den Lehrer werden, und das wäre gewiss ein Vorgang von segensreicher Wirkung für den Einzelnen, für die Jugend und für die Gesellschaft.

Plato hat die Erziehung der Jugend das eine grosse unter den menschlichen Geschäften genannt. Lassen Sie uns daraus den Stolz gewinnen, nichts anderes und nicht mehr verstehen und können zu wollen. Virchow hat das neue Jahrhundert als das psychologische charakterisiert und Häckel in seinem Buche „Welträtsel" den Lehrern zum Ruhme nachgesagt, dass sie fast die einzigen seien, die die gewonnene psychologische Erkenntnis verwerten. Wollen wir daraus die Verpflichtung für uns herleiten, die Erwartungen nicht zu enttäuschen, die die Zukunft an unsere pädagogische Wirksamkeit knüpft! Das reiche Erbe, das die Führer auf dem Gebiete der pädagogischen Wissenschaft, die mit Pestalozzi beginnt, uns hinterlassen haben, harrt

der Ausgestaltung und Verwertung durch uns. Mag die Lehrerschaft am Ende des neuen Jahrhunderts der Frage, ob es dem Stande besser ergehe, die andere voranstellen und sie bejahen können, ob durch ihre Mitarbeit die Menschen besser geworden sind!

II.

Die ästhetische Beurteilung des Willens.

Von O. Foltz in Eisenach.

(Fortsetzung und Schluss.)

Idee des Wohlwollens.

Ganz eigenartig interessant ist der Gedankengang, durch welchen Herbart von der Idee der Vollkommenheit zur Idee des Wohlwollens fortschreitet.

Ein Vernunftwesen, das fortwährend sich vervollkommnet, ist unaufhörlich hinter dem Massstabe zurück, den es an sich selbst anlegt. Beharrt es aber in einem Zustande, da es vermöge durchgängiger Gleichheit seinem eigenen Masse gerecht ist (jeder äusserliche Massstab wäre zufällig): so schweigt die Beurteilung, die kein Mehr oder Minder antrifft, gänzlich, und die innere Freiheit wird leer, indem sie mit der Beurteilung, worauf sie sich bezieht, zugleich verschwinden muss." [1])

---

[1]) Eine höchst merkwürdige Stelle, in welcher Herbart aufs nachdrücklichste Zeugnis ablegt gegen sich selbst. Man denke an einen der Grossen auf dem Gebiete der Willensthätigkeit, etwa an Friedrich II. von Preussen; dieser Heros kann nach der Idee der Vollkommenheit weder gelobt noch getadelt werden, er ist kein Gegenstand der ästhetischen Beurteilung, weil er Tag um Tag sich selbst gleich bleibt in der Energie, Mannigfaltigkeit und Konzentration seines Willens! Höchstens dürfte er Tadel und Lob verdienen, wenn er ja einmal (z. B. nach der Schlacht bei Kunersdorf) zu erlahmen scheint in dem Kampfe gegen eine feindliche Welt, sich dann aber schnell wieder aufrafft und das heldenhafte Ringen von neuem beginnt. Abgesehen aber von solchen vereinzelten und höchst seltenen Schwankungen ist Friedrich der Grosse zwar vollkommen nach seinem eigenen Masse, aber die Beurteilung nach der Idee der Vollkommenheit schweigt in Bezug auf ihn gänzlich, weil sie — kein Mehr und Minder antrifft! Seine Willenskraft ist ästhetisch ebenso wertlos, wie die sich gleich bleibende Willensschwäche; über beide hat die Beurteilung nach der Idee der Vollkommenheit nur dann etwas zu sagen, wenn man einen zufälligen Massstab anlegt, d. h. eine Vergleichung mit anderen wollenden Vernunftwesen herbeiführt, eine

„Es fragt sich, ob wir im Fortschritt eine andere Idee antreffen werden, welcher gemäss ein Vernunftwesen sich als beharrlichen Gegenstand des Beifalls, ohne mögliche Veränderung der Ansicht, darstellen könnte. Zum Fortschritt ist nötig, über die Willen eines und desselben Wesens hinauszugehen zu fremden Willen anderer Vernunftswesen. Wie es scheint, können auf diese Weise nur Verhältnisse entstehn, welche den mehrern Wesen als Mehrern angehören werden; daher sich kein eigentümlicher Wert Einer Person daraus dürfte ableiten lassen." [1])

„Aber eine leichte Erinnerung führt darauf, dass, wenn den Mehrern die Verhältnisse ihrer Willen etwas bedeuten sollen, vor allen Dingen eins vom andern wissen, eins den Willen des andern sich vorstellen muss. Sollte es nun schon zwischen dem vorgestellten fremden und dem eigenen Willen Verhältnisse geben, ohne dass noch der wirkliche fremde Wille dabei in Betracht käme: so würde dies in die Mitte treten zwischen jenen Verhältnissen, die nur eine einzige Person voraussetzen, und den noch künftig zu entdeckenden, in welche die Mehrern zusammentreten mögen. Ein solches Mittleres läge ganz eingeschlossen in einer Person, indem das Vorgestellte gewiss eingeschlossen ist in dem Vorstellenden; es könnte insofern einen eigentümlichen Wert der Person bestimmen helfen."

„Das Verhältnis, von dem wir reden, ist der gemeinen Beurteilung der Menschen untereinander gar wohl bekannt. Der Ausdruck: Güte, bezeichnet etwas, das zuweilen als gutes Herz, zuweilen als guter Wille erscheint, und im ersten Falle wenig, im andern aber grosse Achtung erwirbt . . . Die Güte eignet sich die fremden Willen an, widmet sich ihnen. Sie hängt nicht ab von dem Erfolg ihrer Versuche, nicht einmal von der wahren oder irrigen Auffassung dessen, was wirklich die fremde Person mag gewollt

---

Vergleichung. die man auch unterlassen kann; der Zufall also bestimmt den ästhetischen Wert oder Unwert des gleichmässig starken und des gleichmässig schwachen Willens! — Ein Musterbegriff, der zu solchen Konsequenzen führt, findet in der wahren Aesthetik und Ethik keinen Platz.

[1]) Die Besorgnis, es dürfe sich aus den Verhältnissen zwischen dem eigenen und dem fremden Willen kein eigentümlicher Wert einer Person ableiten lassen, ist unbegründet, wie Herbart selbst an anderer Stelle deutlich sagt: „Die Güte verdunkelt neben sich die blosse Rechtlichkeit, obgleich auch diese, als innerlich freie Beobachtung des Rechts, einen positiven Wert der Person festsetzt." W. III. S. 375. Auch Billigkeit (als Charakterzug) und Dankbarkeit gehören hierher. Herbart kämpft also gegen eine von ihm selbst geschaffene Schwierigkeit, wenn er sich den Weg zur Idee des Wohlwollens dadurch zu bahnen sucht, dass er den vorgestellten von dem wirklichen fremden Willen unterscheidet. Ist es übrigens nicht auffallend, dass Herbart ein Verhältnis bestimmter Art sucht, statt ruhig abzuwarten, zu welchen Verhältnissen die fortschreitende Untersuchung ihn führen werde? Hartenstein giebt zu dieser Frage keinen Anlass. Vergl. Grundbegriffe. S. 184.

haben . . . Das Verhältnis zwischen einem vorgestellten fremden Willen und dem eigenen Willen des Vorstellenden, welcher das Gewollte des fremden, lediglich als solches und für diesen fremden Willen will: ein solches Verhältnis in Begriffen denken und es mit Beifall denken, ist nur ein Akt des Denkens." [1])

Bevor wir zu einer kritischen Betrachtung der Herbartschen Begriffsentwicklung übergehen, dürfte ein persönliches Bekenntnis wohl am Platze sein. Wir unterschreiben ohne Vorbehalt die Worte Hartensteins: „Unmittelbar, unbedingt, ohne alle Frage nach den Gründen des Beifalls oder Missfallens zwingt das Wohlwollen, die reine Güte dem Betrachtenden mit stiller Gewalt die Anerkennung seiner eigenen Schönheit auf, während das Uebelwollen um so hässlicher wird, je bestimmter man es loslöst von allen Motiven und es als für sich selbst bestehend hinstellt." Grundbegriffe. S. 187. Hier aber haben wir es nicht zu thun mit dem ästhetischen Werte des Wohlwollens, der weder unserer Anerkennung, noch unserer Verteidignng bedarf, sondern mit der wissenschaftlichen Konstruktion der Idee des Wohlwollens. Wir stellen uns mit Herbart auf den Standpunkt der ästhetischen Beurteilung des Willens und prüfen nun den wissenschaftlichen, philosophischen Wert der Musterbegriffe, die er in seiner Ideenlehre uns darbietet. Die reine Güte bleibt, was sie ist, auch wenn es Herbart nicht gelungen sein sollte, ihren Begriff so zu fassen, dass er die Anerkennung jedes wahrheitsliebenden Denkers sich erzwingt. Und nun zur Sache.

1. „Die Reihe der praktischen Ideen wird keineswegs empirisch aufgefasst, sondern durch eine a priori konstruierte Reihe von Verhältnissen und Beurteilungen erzeugt." [2]) So sagt Herbart; nach unserer Meinung aber hat er die Idee des Wohlwollens nicht a priori konstruiert, sondern einfach aus der Erfahrung in seine Ideenlehre herübergenommen. Das a priori konstruierte Verhältnis ist ein Verhältnis des eigenen Willens zu dem vorgestellten fremden Willen; nun fasse man es auf, dieses Verhältnis, und frage sich, ob die Stimme des Beifalls oder des Missfallens ihm gegenüber laut werde. Sie bleibt stumm, denn in dem so konstruierten Verhältnis liegt auch nicht die entfernteste Hindeutung auf Wohlwollen oder Uebelwollen, und man ist nicht wenig überrascht, wenn nun plötzlich die Stelle kommt: „Das Verhältnis, von dem wir reden, ist der gemeinen Beurteilung der Menschen unter einander gar wohl bekannt." Herbart irrt sich; jenes Verhältnis des eigenen Willens zu dem vorgestellten fremden Willen ist in seiner Leerheit der gemeinen Beurteilung der Menschen unter einander ganz unbekannt, und von Wohlwollen und Uebelwollen

---

[1]) Praktische Philosophie. S. 41, 42, 43.
[2]) W. III. S. 60.

zu reden, dazu berechtigt ihn nicht das a priori konstruierte Verhältnis, sondern, wie schon bemerkt, nur die Erfahrung.

Hartenstein macht wenigstens den Versuch, die Kluft zu überbrücken, die zwischen Wohl- und Uebelwollen einerseits und dem von Herbart a priori konstruierten Verhältnis andererseits sich aufthut, indem er sagt: „Einen fremden Willen als solchen voraussetzen, heisst nämlich, ihn denken als begehrend ein Wohl, als sich sträubend gegen ein Uebel; den eigenen Willen auf ihn als Willen beziehen, heisst ihm wohlwollen oder übelwollen.“ Grundbegriffe, S. 184. Hier sieht man doch den Fortschritt im Denken, der von dem einem zu dem andern Verhältnis hinüberführt; allein ganz befriedigen kann diese Ableitung a priori auch nicht. Liegt es denn im Begriff des Willens, dass er (für sich nämlich!) ein Wohl begehrt, oder sich sträubt gegen ein (ihm selbst drohendes!) Uebel? Oder ist der vorausgesetzte fremde Wille wenigstens seiner Natur nach durch ein selbstisches Begehren oder Verabscheuen notwendig gekennzeichnet? Auch hier müssen wir endlich doch die Erfahrung zu Hilfe rufen, damit das Verhältnis, als dessen begrifflicher Ausdruck die Idee des Wohlwollens anzusehen ist, ein bestimmtes, der ästhetischen Beurteilung unterliegendes Gepräge gewinne.

2. Welches Willensverhältnis liegt denn nun der Idee des Wohlwollens zu Grunde? Der vorausgesetzte Wille B begehrt für sich ein Gut, sträubt sich gegen ein Uebel. Der eigene Wille A eignet sich die Begierde (oder den Abscheu) des Willens B an, d. h. A will, dass B das begehrte Wohl erreiche, dass von B das verabscheute Uebel ferngehalten werde, und zwar will A das lediglich deshalb, weil B das Wohl erstrebt, gegen das Uebel sich sträubt. So liegen die Verhältnisse beim Wohlwollen, beim Uebelwollen gilt von dem Willen A in jedem einzelnen Falle das Gegenteil.

A und B sind zwei Willen, sie stehen auch in Beziehung zu einander, und doch bilden sie kein ästhetisches Verhältnis. In einem harmonischen Willensverhältnis müssten beide Willen gefallen, im disharmonischen wieder beide Willen missfallen; hier jedoch bezieht sich Wohlgefallen und Missfallen ausschliesslich auf den Willen A; der Wille B geht dabei leer aus, er wird weder gelobt noch getadelt, sondern ist ästhetisch gleichgültig.

Der Begriff des Wohlwollens bezieht sich auf den Begriff eines fremden Willens, dessen Wohl gefördert oder gehemmt wird; der Wille A ist als wohlwollend nicht denkbar ohne den Willen B, dem das Wohlwollen gilt; die Aneignung dessen, was B will, ist das einzige Kennzeichen, das den Willen A von irgend einem beliebigen anderen Willen unterscheidet. Der Wille B wird demnach in dem Willen A mitgedacht, und beide machen, so scheint es, in ihrer Beziehung zueinander nur das eine Glied eines ästhetischen Verhältnisses aus, dessen anderes Glied noch zu suchen wäre. Oder

sollte vielleicht der Satz: „Nur Verhältnisse sind ästhetisch wohlgefällig oder missfällig" — einer Revision bedürfen? —

3. Herbart findet das Charakteristische des Wohlwollens darin, dass der eigene Wille (A) das Gewollte des fremden, lediglich als solches, und für diesen fremden Willen selbst will. Natorp dagegen meint: „Wohlwollen hat das nie bedeutet, dass man das Gewollte des fremden Willens, lediglich als solches, ohne Motiv wolle. Jeder versteht darunter vielmehr, dass man das Wohl, das Beste des Andern will." A. a. O. S. 32. Sollte nicht Natorp in diesem Punkte gegen Herbart im Rechte sein?

Was das echte Wohlwollen, die reine Güte im letzten Grunde will, das ist, um es mit einem Worte zu sagen, die Glückseligkeit des andern, aber nicht die augenblickliche Lust oder die augenblickliche Beseitigung der Unlust. Das Kind ist hungrig: die Mutter giebt ihm zu essen; es ist schläfrig: die Mutter bringt es zu Bett; es möchte im Sonnenschein draussen spielen und erhält die Erlaubnis dazu. Das kranke Kind will Wasser trinken, der Arzt hat aber den Genuss des Wassers als schädlich verboten: die Mutter versagt dem kranken Liebling das Wasser, obgleich ihre Augen sich mit Thränen füllen; das Kind fürchtet sich vor der wohlverdienten Strafe: gleichwohl wird ihm diese nicht erlassen, wenn auch die Mutter jeden Streich, der das Kind trifft, härter empfindet als dieses selbst. So verhält sich also die weise Mutter, deren Liebe als wahre Güte zu bezeichnen ist, bald aneignend, bald ablehnend gegen das, was das Kind im Augenblick begehrt oder verabscheut; aber ob sie nun gewährt oder versagt, Freude bereitet, Schmerzen stillet oder auch selbst Schmerzen zufügt: immer ist ihr Verhalten von dem einen Willen geleitet, das wahre Wohl, das Lebensglück des Kindes zu fördern, und dieses selbslose Bemühen um die Glückseligkeit eines andern ist das Schönste unter allem Schönen in der Welt.

„Aber", so möchte jemand einwenden, „damit lehrst du doch Herbart nichts Neues! Er weiss recht gut und spricht es offen aus (Prakt. Phil. S. 44), dass das Wohlwollen des innerlich Freien sich nicht selten in seinen Aeusserungen gehemmt findet. Er kennt und beherzigt in seiner Pädagogik das schöne Wort: „Strafen heisst, dem Jüngling weh thun, dass der Mann uns danke." — Das alles ist unbestreitbar, hebt aber die Thatsache nicht auf, dass der Aesthetiker Herbart in der Konstruktion der Idee des Wohlwollens einen Fehlgriff begangen hat.

Man erinnere sich des kranken Kindes, das trinken will, aber nicht trinken darf. Die Idee des Wohlwollens (im Herbartschen Sinne) verlangt schlechterdings, dass die Mutter das Gewollte des fremden Willens selbst will, sofern nicht etwa andere Ideen sich dagegen erheben. Welche Ideen nun sollten sie wohl daran verhindern, dem Kinde das begehrte, aber schädliche Wasser

zu reichen? Etwa die Idee der Billigkeit? Begeht die Mutter eine Uebelthat, wenn sie das Kind trinken lässt? Nein, denn eine That ist nur dann eine Uebelthat, wenn sie ein Wehe zugleich zur Absicht und zur Folge hat (Prakt. Phil. S. 55); der Mutter liegt aber nichts ferner, als die Absicht, dem Kinde wehe zu thun. Die Idee des Rechts kommt gar nicht in Betracht; die Idee der inneren Freiheit kann auch nichts gegen ihr Verhalten einwenden, da es der Idee des Wohlwollens (im Herbartschen Sinne) gemäss ist. Was also treibt sie dazu, den Weisungen der Herbartschen Idee des Wohlwollens entgegen zu handeln? Nichts Anderes als das Wohlwollen selbst, das nicht das zufällig und augenblicklich Gewollte des fremden Willens, sondern das wahre Wohl des wollenden Wesens zum Augenmerk hat, die wahre Güte, die sich in dem Spiegel kaum wiedererkennen würde, welchen die Herbartsche Ideenlehre ihr vorhält. Es giebt tausend Fälle im Leben, wo das Wohlwollen sich gegen bestimmte, an sich unschuldige und erlaubte Wünsche ablehnend verhalten muss, um als wahre Güte und nicht als falsche Gutmütigkeit dazustehen; daraus folgt, dass das Wesen des Wohlwollens nicht darin bestehen kann, das Gewollte des fremden Willens ohne Motiv sich anzueignen. Die Herbartsche Konstruktion der Idee des Wohlwollens ist unhaltbar.

4. Nach Herbarts Ansicht kann das Wohlwollen gedacht werden als ein Verhältnis des eigenen Willens zu einem vorgestellten fremden Willen, ohne dass noch der wirkliche fremde Wille dabei in Betracht käme. Ist das wahr? Ohne Zweifel muss A von B wissen oder eine Vorstellung von B besitzen, wenn ein Verhältnis zwischen Beiden entstehen soll, und dass ein Verhältnis inniger Teilnahme zwischen uns und lediglich vorgestellten, gar nicht als wirklich gedachten Personen möglich ist, das lehrt uns die Dichtung alle Tage. Aber Teilnahme (Mitfreude und Mitleid) ist nicht Wohlwollen, und soll „ein Verhältnis der Willen entstehen, so muss in der Vorstellung des fremden Willens eben die Annahme liegen, dass der fremde Wille etwas wirklich als Wohl oder Wehe empfinden werde. Sympathisieren kann man auch mit den Freuden und Leiden einer fingierten Person in einem Drama, Roman u. s. w., ernsthaft wohlwollen oder übelwollen kann man keinem Helden eines Romans, weil die Voraussetzung der Wirklichkeit seines Willens fehlt.“ Hartenstein. Grundbegriffe. S. 186. Wie ist nun Herbart darauf gekommen, das Wohlwollen als ein Verhältnis des eigenen Willens zu dem vorgestellten Willen zu denken? Er meint (Prakt. Phil. S. 42), weil das Vorgestellte eingeschlossen sei in dem Vorstellenden, so könne ein solches Verhältnis insofern einen eigentümlichen Wert dieser Person bestimmen helfen. Dieser Gedanke folgt mit strenger Konsequenz aus dem Grundsatze seiner Aesthetik: ästhetische Urteile ergehen über Verhältnisse; die

Materie (das einzelne Element) ist gleichgültig, die Form allein (d. h. das Verhältnis) erscheint uns als schön oder hässlich. Gehört nun der eine Wille diesem, der andere jenem Vernunftswesen an (wie es bei einem Verhältnis zwischen dem eigenen Willen und dem wirklichen fremden Willen der Fall sein würde), so liegt das Schöne oder Hässliche weder in diesem, noch in jenem, sondern es schwebt gewissermassen zwischen beiden in der Luft, und von einem eigentümlichen Wert einer Person kann nicht die Rede sein. Herbart musste also bestrebt sein, die beiden Verhältnisglieder in einem Vernunftwesen zu vereinigen; und so entstand jene Konstruktion. Nun verleiht gewiss das selbstlose Bestreben, das Wohl des andern zu fördern, dem Wohlwollenden einen eigentümlichen Wert, aber ebenso gewiss ist Herbart vergeblich bemüht gewesen, die Schönheit des Wohlwollens auf ein einfaches Willensverhältnis zurückzuführen.

Idee des Rechts.

„Nicht mehr bloss um vorgestelltes fremdes Wollen, sondern um wirkliche Willen mehrerer Vernunftwesen ist es zu thun. Sogleich dringt es sich auf, dass diese Willen in kein wirkliches Verhältnis treten können ohne Vermittlung. Denn was in dem eigenen Bewusstsein eines jeden eingeschlossen bliebe, wäre dem andern Nichts.[1]) Die Willen müssen hervorbrechen in eine äussere Welt, die den Mehrern gemein ist.“

„Reicht die Thätigkeit eines Willens ganz hinüber bis zu einem andern Willen, so dass durch diese Thätigkeit des einen der andere leidet, und nicht etwa bloss zufällig leidet, sondern kraft der Absicht des andern, alsdann ist eine Verbindung zwischen beiden Willen vorhanden, die vielleicht ein Verhältnis darstellen mag, ohne dass der andere Wille gedacht werden müsste, als ob auch er sich thätig äussere. Wenn hingegen die Thätigkeit des ersten Willens gleichsam stecken bleibt in der Sinnenwelt und nicht — wenigstens nicht als Wille, nicht absichtlich, herdurch dringt bis zu dem gegenüberstehenden: alsdann fehlt noch, um beide zu verknüpfen, eine Ergänzung, die von dem andern wird kommen müssen; dass also beide sich thätig äussern und, indem sie in der Sinnenwelt einander zufällig begegnen, in ein Verhältnis geraten. Der letztere dieser möglichen Fälle ist der einfachste, darum werde er zuerst erwogen. Er wird hinleiten zu der Idee des Rechts, so wie jener zu der der Billigkeit.“

„Ohne Absicht, zufällig, sollen nach der Voraussetzung mehrere Vernunftwesen — es seien ihrer nur zwei — in ein Verhältnis ge-

[1]) Man denke hierbei an das Wohlwollen. Der Wille B, der in dem Bewusstsein seines Trägers eingeschlossen bleibt, sich nicht äussert durch Sprache, Geberde u. dergl., ist für den Willen A nichts, weil dieser ohne jene Aeusserung nichts von B wissen, also auch nicht in ein Verhältnis zu ihm treten kann.

raten, indem ihre Willen in die gemeinschaftliche Sinnenwelt hineingreifen. Dass sie dabei auf eine gleiche Stelle treffen müssen, ist einleuchtend; die Wirkungen in der Sinnenwelt würden nichts verbinden, nichts vermitteln, wenn sie ohne Konflikt vor einander vorüber gingen. Die gleiche Stelle nun, welche der Punkt des Zusammentreffens ist, mag so einfach als möglich angenommen werden... Unsere Voraussetzung lautet demnach so: es giebt für zwei Vernunftwesen einen dritten Punkt und zwei kontradiktorisch entgegengesetzte Arten, über denselben zu disponieren."

„Wir nehmen nun an, beide wissen von einander, erkennen einander als solche, deren Willen sich gegenseitig hindern... Wissen sie, dass sie sich hindern, wollen sie gleichwohl, eben in diesem Wissen, ihren Zweck: so wollen sie das Nicht-Sein des Hindernisses, sie wollen, jeder, die Verneinung des Willens des andern. So sind sie in Streit... Wer das Verhältnis der streitenden Willen auffasst, der wird nicht Anstand nehmen, das Urteil auszusprechen: der Streit missfällt."[1])

Hier begegnen wir endlich einmal einem Willensverhältnis, das als ein wahrhaft ästhetisches sich erweist. Der Streit missfällt, d. h. sowohl der eine, als auch der andere streitende Wille, und dieses Urteil wiederholt sich so oft, als die Voraussetzung sich erfüllt, wonach die Willen absichtslos zusammentreffen und in den sich gegenseitig hemmenden Dispositionen über einen äusseren Punkt beharren. Gegen die Idee des Rechts ist demnach von ästhetischer Seite nichts einzuwenden.

Idee der Billigkeit.

Es ist schon bemerkt, dass, wenn im Gegensatz zu dem absichtslosen Zusammentreffen absichtliche That eines Vernunftwesens angenommen wird, alsdann es voreilig sein würde, noch eine thätige Aeusserung des andern Willens hinzuzudenken. Es ist schon Verbindung beider Willen vorhanden, wofern die That des einen Vernunftwesens eingreift in den Willen des andern, so dass derselbe davon leidet, und dass er die auf ihn wirkende Absicht entweder willkommen heisst, oder umgekehrt.

„Die Absicht als That verknüpft beide Willen, und nichts destoweniger stiftet sie kein solches Verhältnis, dass die beiden Willen als dessen Glieder anzusehen wären. Vielmehr, in den einen Begriff dieser That gehen beide Willen zusammen, um ihn, als seine Merkmale, zu bestimmen."

„Die That ist Wohlthat, wenn sie ein Wohl zugleich beabsichtigt und hervorbringt; Uebelthat, wenn sie ein Wehe zugleich zur Absicht und zur Folge hat."

[1]) Praktische Philosophie. S. 46, 47, 48, 49.

Jede absichtliche Wohl- oder Uebelthat muss vergolten werden, „denn dass die unvergoltene That missfällt, wird niemand anstehen zu bejahen, der sich an die Begriffe von Lohn und Strafe besinnt und erwägt, wie der Lohn als verdienter Lohn passe auf das Belohnte, wie die Strafe als verdiente Strafe angemessen sei dem Bestraften."

„Ist die absichtliche Wohlthat oder Wehethat nicht gleichgültig, missfällt sie, so lange sie unvergolten dasteht: so liegt mit ihr ein ganzes Verhältnis vor, dem kein Glied mehr fehlt, da es der Beurteilung Stoff giebt. Um das versteckte zweite Glied zu finden, wird man den Begriff der That erwägen müssen, mit welchem es sich soll eingefunden haben."

„Die That könnte nicht als That gedacht werden, wenn nicht durch sie etwas gethan würde, das ohne sie nicht stattgehabt hätte. Diese Verneinung weist hin auf die entgegengesetzte Lage der Dinge, welche vor der That mag wirklich gewesen sein... Die That als Störerin missfällt."

„Könnte das Missfallen als eine Kraft auf die That wirken, so würde es sie hemmen . . . Nun ist das Missfallen keine Kraft, die That geschieht wirklich. Aber nachdem sie vollzogen ward, bleibt noch der Gedanke des Rückgangs übrig, durch den sie hätte aufgehoben werden sollen. Ein Positives, das missfällt, treibt zu dem Begriff des ihm gleichen Negativen, mit welchem zusammen es Null machen würde. Rückgang also des gleichen Quantum Wohl oder Wehe, von dem Empfänger zum Thäter, ist das, worauf das Urteil weiset." [1])

„Die Ableitung dieser Idee", sagt Natorp a. a. O. S. 35, „ist von fast grotesker Unnatürlichkeit und Sinnwidrigkeit." Jedenfalls wird sich nicht leugnen lassen, dass Herbarts Ausführungen den Eindruck des Erkünstelten, mühsam Ersonnenen machen. Daraus erklärt sich auch die Thatsache, dass die namhaftesten Vertreter der Herbartschen Ethik (Drobisch, Hartenstein, Zimmermann, Nahlowsky u. a.) in der Auffassung dieser Idee mehr oder weniger von einander abweichen. Um so mehr können wir uns hier auf einige Bemerkungen beschränken.

1. Willensverhältnisse sollten uns in der Ideenlehre zur Beurteilung vorgelegt werden. Herbart selbst aber gesteht offen ein, dass die absichtliche That zwar beide Willen verknüpft, nichtsdestoweniger aber kein solches Verhältnis stifte, dass die beiden Willen als dessen Glieder anzusehen wären. Wir wären hiernach schon aus allgemeinen Gründen berechtigt, die Idee der Billigkeit zu verwerfen.

2. Herbarts Antwort auf die Frage: warum missfällt die unvergoltene That? gehört zu dem Seltsamsten, was man in dieser Art in den Schriften irgend eines Philosophen nur finden mag. Die That missfällt als Störerin. Sie stört? Ja, den leidenden Willen, indem durch sie etwas geschieht, was ohne sie nicht stattgefunden hätte. —

[1]) Prakt. Phil. S. 53, 54, 55, 56, 57.

Der Mensch z. B., der auf dem Wege von Jerusalem nach Jericho unter die Mörder fiel, befindet sich in einem höchst bedauernswerten Zustande. Seine Wunden verursachen ihm grosse Schmerzen, er lechzt vor Durst, liegt auf harter Erde, die Sonnenhitze vermehrt seine Fieberqual. Da kommt der barmherzige Samariter und — stört diesen Zustand; er verbindet die Wunden, giebt dem Kranken zu trinken, hebt ihn auf sein Tier, führt ihn zur Herberge, bettet ihn weich und pfleget sein. Und diese That — **missfällt** — als Störerin!! Wir beruhigen uns nicht eher, als bis wir erfahren haben, dass ein gleiches Quantum von Wohl von dem Kranken auf den barmherzigen Samariter zurückgegangen ist?! — Die Gesinnung des Wohlthäters gefällt, das Wohlsein des Empfängers erfreut uns, ja auch die Stärke der thätigen Kraft erweckt Wohlgefallen; von diesem allen sollen wir abstrahieren und bloss die That als That festhalten. Und diese That missfällt, indem sie den vorhandenen Zustand abbricht, ihn stört, ihn gleichsam verletzt!![1]) —

3. Nur durch eine Inkonsequenz kann Herbart die Idee der Billigkeit mit seinen eigenen sittlichen Anschauungen in Einklang bringen. Er verwirft die Rache, ja die Strafe um der Strafe willen, d. h. die Strafe, deren eigentliches Motiv darin besteht, dem Uebelthäter bloss um der Vergeltung willen wieder dasselbe Quantum Uebel zuzufügen (Prakt. Phil. S. 84 ff.). Und doch heisst es in der Ideenlehre: „Rückgang des gleichen Quantums Wohl oder Wehe vom Empfänger zum Thäter ist das, worauf das Urteil weiset.“ Dieser Weisung wird offenbar am einfachsten und am vollkommensten genügt, wenn ich nach dem bekannten Grundsatz handle: Wie du mir, so ich dir! Wer mich beleidigt, den beleidige ich wieder; Verleumdung vergelte ich mit Verleumdung, Schlag mit Schlag, und ebenso Gefälligkeit mit Gefälligkeit, Gastfreundschaft mit Gastfreundschaft u. s. w. Die Idee der Billigkeit muss dieses Verfahren gutheissen, sofern ich nur in der Abmessung des gleichen Quantums die nötige Vorsicht beobachte, also genau so viel Wohl und Wehe auf den Thäter zurückgehen lasse, als ich von ihm empfangen habe. So sagt denn auch Hartenstein (a. a. O. S. 224): „Was die Vergeltung betrifft, so ist es das Nächste und Natürlichste, dass der Gedanke des Rückgangs eines gleichen Quantums Wohl oder Wehe dahin weist, wohin das Wohl oder Wehe ursprünglich getroffen hatte, d. h. zunächst steht dem Leidenden selbst die Vergeltung zu, ein Satz, welcher nicht übersehen werden darf, wenn man etwa nicht den Empfänger der Wohlthat ganz losbinden will von der Pflicht des Dankes, die zunächst ihm und keinem andern obliegt.“

Herbart aber sagt: „Wer vergelte, bleibt unbestimmt. Die That wird zurückgewiesen zu dem Thäter, aber niemand ist ursprüng-

[1]) Praktische Philosophie. S. 57.

lich angewiesen, die entgegenlaufende, gleichsam quittierende That zu übernehmen. Dem Beleidigten also ist keine Rache angemutet; kämen aber die Eumeniden über den Beleidiger, so geschähe ihm, was billig ist. Dem Wohlthäter mag Gott vergelten; — wenn er nicht sein Werk als Vergeltung achtet: welches er eigentlich von Anfang an sollte und musste, um nicht durch sein Wohlsein selbst ein Missverhältnis zu erzeugen" (Prakt. Phil. S. 58).

Dem Beleidigten, sagt Herbart, ist keine Rache angemutet; aber sie ist ihm doch auch nicht verboten, sobald er in der Vergeltung das richtige Mass nicht überschreitet und sich frei hält von Uebelwollen, Hass und Feindseligkeit, sondern nur Böses mit Bösem vergilt, um die Stimme des Missfallens an unvergoltenen Uebelthaten zum Schweigen zu bringen. Denn wenn es missfällt, dass eine Wehethat unvergolten bleibt, so sind alle, die als innerlich Freie das Missfallen an diesem Verhältnis in sich finden, aufgefordert, dieses missfällige Verhältnis aufzuheben; unter diesen kann sich auch die leidende Person, als innerlich freie, befinden. Auch sie kann sich also zur Vergeltung durch die an dem Wehethäter zu vollziehende Strafe aufgefordert fühlen.

Auf Herbarts Anschauung, dass es keine Strafe um der Strafe willen geben solle, wollen wir nicht eingehen; Lott und Hartenstein haben schon alles erschöpft, was in dieser Beziehung gegen Herbart zu sagen wäre; Thilos Rechtfertigungsversuch halten wir für misslungen.[1])

Dem Wohlthäter mag Gott vergelten? Schön; aber wo bleibt da die Pflicht des Dankes, die doch gewiss zunächst ihm, dem Empfänger des Wohls, und keinem andern obliegt?

Der Wohlthäter soll sein eigenes Werk als Vergeltung achten? Vortrefflich! Die Tugend ist ihres Lohnes gewiss, ohne auszugehen auf den Lohn. Der wahre Wohlthäter fühlte sich durch das Bewusstsein, anderen Gutes erwiesen zu haben, belohnt genug. Aber was folgt daraus im Blick auf die Idee der Billigkeit? Dem uneigennützigen Wohlthäter brauchen weder Götter noch Menschen zu vergelten: er begehrt keinen Dank, und es entsteht kein Mitssverhältnis, wenn Dank und Lohn ausbleiben, wenn der Satz: Dem Verdienste seine Krone! auf ihn keine Anwendung findet. Dem selbstsüchtigen Wohlthäter hingegen, der auf Dank und Lohn rechnet, muss vergolten werden. So steht also das Mass des von der Idee der Billigkeit geforderten Dankes im umgekehrten Verhältnis zu dem Wert der Gesinnung, aus welcher das Wohlthun fliesst. Zu solchen unerträglichen Konsequenzen führt die Herbartsche Konstruktion der Idee der Billigkeit, und auch darum müssen wir sie verwerfen.

---

[1]) Zeitschrift für ex. Ph. Bd. XV. Heft IV. S. 351 ff. Hartenstein. Grundbegriffe. S. 266 ff.

Als Uebergang zu der Kritik der Herbartschen Ideenlehre diente die Frage: Ist es Herbart gelungen, fünf ästhetische Willensverhältnisse nachzuweisen, deren vollendete Auffassung mit einem Gefühle unbedingten Beifalls oder unbedingten Missfallens verbunden ist? Diese Frage müssen wir jetzt mit Nein! beantworten. Nur eine einzige seiner Ideen (Idee des Rechts) genügt den Anforderungen seiner eigenen Aesthetik; den Ideen der inneren Freiheit und der Billigkeit liegt überhaupt kein Willensverhältnis, den Ideen der Vollkommenheit und des Wohlwollens kein ästhetisches Willensverhältnis zu Grunde.

„Man kann die praktischen Ideen", so äussert sich Herbart in seiner Encyklopädie, „sehr leicht, beinahe in der nämlichen Ordnung und Sonderung in einem alten, sehr bekannten, nicht gerade bewunderten, aber stets gebilligten und wertgeschätzten Buche nachweisen: in dem ersten Buche des Cicero de officiis." [1]) Worin erblickte denn Herbart seine Aufgabe, wenn die Ideen schon längst bekannt waren? Er sagt: „Die Sittenlehre steht unbeweglich fest: denn in ihr ist nichts Neues zu erfinden; es kommt nur darauf an, das Alte wieder zu finden; und wiewohl die Reihe der praktischen Ideen keineswegs empirisch aufgefasst, sondern durch eine a priori konstruierte Reihe von Verhältnissen und Beurteilungen erzeugt wird, so ist doch diese Konstruktion in der That nur das Mittel, um vollständig und in scharfer Bestimmtheit das längst Vorhandene zusammenzustellen, das auf immer Unbestimmbare aber von dem Sicheren und Festen abzuschneiden." [2]) Bedürfte die unbefangene, nur nach Wahrheit strebende Kritik der Herbartschen Ideenlehre überhaupt einer Rechtfertigung, so wäre diese in den eben mitgeteilten Worten deutlich genug zum Ausdruck gebracht. Die Sittenlehre steht unbeweglich fest; sie kann demnach auch durch Angriffe auf die Herbartsche Ideenlehre nicht erschüttert werden. Wir alle haben nicht erst von Herbart gelernt, dass die Ueberzeugungstreue der Gesinnungslosigkeit, die Tapferkeit der Feigheit, die Wahrheitsliebe der Unwahrhaftigkeit, das Wohlwollen der Bosheit, die Gerechtigkeit der Ungerechtigkeit vorzuziehen ist; unsere sittliche Ueberzeugung ist also ganz unabhängig von unserem Urteil über jene a priori konstruierte Reihe von Verhältnissen, die von jeher bis auf den heutigen Tag der eigentliche Zielpunkt aller Kritik gewesen ist, die an der Herbartschen Ethik geübt wurde.

Mag man nun mit uns der Meinung sein, Herbart habe in der Konstruktion jener Reihe mehr von sich gefordert, als er leisten konnte, oder mit Thilo die Ueberzeugung hegen, Herbarts Ideenlehre sei in der Gestalt, wie sie in seiner allgemeinen praktischen Philosophie vorliegt, unanfechtbar — das Eine wird kein Kundiger be-

---

[1]) Encyklopädie der Philosophie. II. S. 71.
[2]) W. III. S. 160. Vorrede zum ersten Bande der Metaphysik.

streiten können: Herbarts Ideenlehre entbehrt der wünschenswerten, in ethischen Fragen besonders notwendigen Klarheit. Wenn schon bei Männern wie Hartenstein, Lott, Drobisch, Steinthal u. a. von Missverständnissen und falscher Auffassung die Rede sein kann, was soll man dann von den Tausenden erwarten, die nicht Philosophen von Beruf und nicht so scharfsinnig, wie jene Denker, wohl aber von dem aufrichtigen Wunsche beseelt sind, ihre sittlichen Ueberzeugungen in ein wissenschaftlich begründetes System zu bringen? Herbart wollte die Sittenlehre vor unnützen und schädlichen Streitigkeiten bewahren, darum löste er sie los von aller Verbindung mit metaphysischen und psychologischen Problemen; indem er aber die Ethik in die innigste Beziehung zur Aesthetik setzte, ja als einen Teil der Aesthetik behandelte, gab er den Anstoss zu neuen Streitigkeiten, die namentlich auch im Interesse der Pädagogik zu bedauern sind. Ueber den ästhetischen Charakter der Herbartschen Ethik müssen wir noch ein Wort hinzufügen.

Kant hatte in seiner Grundlegung zur Metaphysik der Sitten gesagt: „Es scheint, als könnten wir demjenigen, der uns fragte, warum denn die Allgemeingültigkeit unserer Maximen, als eines Gesetzes, die einschränkende Bedingung unserer Handlungen sein müsse, und worauf wir den Wert gründen, den wir dieser Art zu handeln beilegen, — keine genugthuende Antwort geben.“ Herbart bemerkt dazu: „Wer eine solche Frage für möglich hält, der verrät, dass er die ursprünglichen Wertbestimmungen noch nicht gefunden hat.“ [1]) Allein gerade vom Standpunkte der ästhetischen Beurteilung ist die Frage nach dem Wert des Willens ganz unabweisbar.

Herbart sucht den Wert des Menschen nur im Wollen.[2]) Auf die Frage: welcher Wille ist gut, welcher ist böse? antwortet er: gut ist der schöne Wille, der um seiner selbst willen wohlgefällt; böse ist der hässliche Wille, der um seiner selbst willen missfällt. Zwar unterscheidet Herbart, wie schon bemerkt wurde, die sittliche Schönheit von der Moralität,[3]) allein diese Unterscheidung fällt nicht ins Gewicht, da auch die Moralität auf einem ästhetischen Verhältnis beruht, nämlich auf der Harmonie zwischen Vorsatz und That, zwischen dem allgemeinen Entschluss, den Ideen gemäss zu leben, und den einzelnen Begierden und Handlungen. Die Moralität ist also nur eine besondere Art von sittlicher Schönheit.

Welchen Wert hat nun das Schöne? Worauf beruht der Unwert des Hässlichen? In einem interessanten, jüngst erschienenen Buche des bekannten Aesthetikers Vischer lesen wir: „Wir haben

[1]) Praktische Philosophie. S. 189.

[2]) Dass darin für ihn eine Inkonsequenz liegt, ist von uns schon an anderer Stelle gezeigt worden. Vergl. Die Ethik und das Ziel der Erziehung. Gotha, Thienemann, S. 7.

[3]) Vergl. Encyklopädie der Phil. S. 74 ff.

das Schöne „zwecklos" genannt; und dies ist eins der höchsten Prädikate, die man austeilen kann. Wir können wohl fragen: wozu gehen wir ins Schauspielhaus, wozu sehen wir diese Gemälde an, wozu lesen wir ein Gedicht, zu welchem Zweck? Aber die Antwort wird immer sein: um uns zu freuen. Und wenn einer fragt, wozu willst du dich freuen? so ist zu erwidern: mein Herr, das ist absurd, darauf giebt es keine Antwort. Die Freude ist an sich ein Zweck, nicht Mittel eines Zwecks. Kunstfreude ist einer der höchsten Zustände des Lebens, und alle idealen Thätigkeiten des Geistes rühmen sich des Prädikats „zwecklos". [1])

Wir halten diese Auffassung im wesentlichen für richtig und nehmen demgemäss als zugestanden an, dass der Wert des Schönen in der Freude besteht, die es bereitet, sowie der Unwert des Hässlichen auf die Missstimmung zurückzuführen ist, die es einflösst. Das Schöne, worüber sich niemand freut, ist für die Wertbestimmungen = 0, z. B. ein Musikstück, das niemand hört; ein Gedicht, das niemand liest; ein Gemälde, das niemand sieht. Wert und Unwert erwachsen dem Schönen und Hässlichen also aus ihrem Verhältnis zu dem Gefühlsleben der Seele. Die Freude ist das an sich Wertvolle, ist Selbstzweck; der schöne Gegenstand (das Gedicht, das Standbild, die Melodie u. s. f.) ist nur Mittel zum Zweck.

Die Täuschung, als habe das Schöne einen absoluten, in ihm selbst liegenden Wert, unabhängig von den Gefühlen, die es einflösst, beruht auf der Verwechslung des ästhetischen Urteils mit einer bestimmten Klasse des logischen Urteils. Das logische Urteil ist die Aussage über die Beschaffenheit eines Begriffs und seinen Zusammenhang mit andern, durch welche zum Bewusstsein kommt, was in ihm gedacht oder nicht gedacht wird, welche andern Begriffe mit ihm im Denken zu setzen oder nicht zu setzen sind. Die Logik unterscheidet danach Beschaffenheitsurteile und Beziehungsurteile; z. B.: Der Diamant ist ein Edelstein (Beschaffenheitsurteil) — Wenn das Barometer steigt, so wird schönes Wetter (Beziehungsurteil).[2]) Das ästhetische Urteil nun nimmt in der Regel die sprachliche Form eines Beschaffenheitsurteils an, ist aber in Wahrheit ein Beziehungsurteil. Wir sagen z. B. im Blick auf die grossartige Schilderung der Charybdis: Die Harmonie zwischen dem jambisch-anapästischen Rhythmus und den dargestellten Naturvorgängen ist schön; in logischer Form aber würde das Urteil lauten: Wenn ich den jambisch-anapästischen Rhythmus wahrnehme und gleichzeitig daran denke, dass er ganz den dargestellten Naturvorgängen entspricht, so erlebe ich ein Gefühl der Freude, habe

[1]) Vischer. Das Schöne und die Kunst. S. 89. Stuttgart. 1898. Zwecklos nennt Vischer das Schöne insofern, als es weder auf den Verstand noch auf den Willen wirken, weder unterrichten noch erbauen will.

[2]) Vergl. Drobisch. Logik. 4. Auflage. S. 45 ff.

ich einen Kunstgenuss. Der Kunstgenuss steht im Zusammenhang mit den Vorstellungen und Gedanken, die das Gedicht in uns anregt, so wie der Umschlag des Wetters im Zusammenhang steht mit dem Steigen und Fallen des Barometers. Dass der Kunstgenuss eine Wirkung des Gedichts ist, mit ihm in einem notwendigen Kausalzusammenhang steht: das lässt sich schon nicht beweisen, obgleich niemand im Ernste daran zweifeln wird. Jedenfalls berechtigt uns nichts, die Wirkung, die das Gedicht auf unser Gemüt ausübt, für eine Beschaffenheitsbestimmung des Gedichts zu halten.[1])

Ist nun das Schöne nur Mittel zum Zweck, hat es keinen absoluten, in ihm selbst liegenden Wert, beruht sein Wert ausschliesslich auf den Gefühlen, die es hervorruft — so leuchtet ohne weiteres ein, dass eine Ethik, die als ein Teil der Aesthetik sich darstellt, von Grund auf verfehlt sein muss. Auf die Frage: Welchen Wert hat die Tugend? erfolgt die Antwort: Sie erweckt in dem Tugendhaften selbst und in dem unparteiischen Beobachter Gefühle des Beifalls, der Billigung; und die Frage: Warum ist das Böse zu verwerfen? duldet keine andere Antwort, als diese: Das Laster erweckt in dem Lasterhaften selbst und in jedem unparteiischen Beobacher Gefühle des Tadels, der Missbilligung.

Dem Gefühlswert, den die Tugend für den Tugendhaften selbst besitzt, kommt eine grössere Bedeutung zu, als manche Philosophen gern einräumen möchten, weil sie den Vorwurf des Eudämonismus fürchten. Allein dem Eudämonismus gegenüber sollte man doch vor allem den Mut der Wahrhaftigkeit haben, und wer offenen Auges um sich und in sich blickt und sich die Fähigkeit bewahrt hat, die Brille der Theorie wenigstens für Augenblicke abzulegen, wird sich nicht sträuben gegen das Bekenntnis: die Ruhe des guten Gewissens ist ein köstlich Gut. Gerade die edelsten Menschen haben von Alters her dieses Gut am höchsten geschätzt; sie würden es nicht hingeben, und wenn sie die ganze Welt dagegen eintauschen könnten. Gewissensruhe ist nur ein anderer Name für Gefühl des Beifalls, Gefühl der Harmonie zwischen Pflicht und Handlung, Vorsatz und That.

Also wäre auch die Herbartsche Ethik im Eudämonismus befangen? Ohne allen Zweifel! Sie lässt den Frieden des eigenen Gewissens, mithin einen an sich wertvollen Gemütszustand, als das höchste Gut erscheinen, das der Mensch um keinen Preis opfern will, das er selbst dann sich zu bewahren sucht, wenn die Glückseligkeit andrer das Opfer zu fordern scheint. Iphigenie

[1]) Der Gegenstand verdient eine eingehendere Behandlung, als ihm hier zuteil werden kann. Vielleicht bietet sich später die Gelegenheit dar, im Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik ausführlich darüber zu sprechen.

bringt das Leben ihres Bruders und seiner Gefährten in Gefahr, weil sie sich nicht dazu entschliessen kann, etwas zu thun wider das Gewissen. Götter und Menschen würden sie entschuldigen, wenn sie den barbarischen König hinterginge, allein „ihr eigenes Herz wäre nicht befriedigt“, weil dies Herz „sich nur ganz unbefleckt geniessen kann“. Man erkennt daraus, wie nichtssagend, ja wie abgeschmackt je nach den Umständen der Vorwurf des Eudämonismus sein kann. Ist es nicht höchst bezeichnend, dass die Philosophie für den Gegensatz des Eudämonismus keinen stehenden Namen hat (vergl. Thilo. Gesch. der griech. Phil. S. 20)? Sollte vielleicht der Eudämonismus darum nicht wissenschaftlich zu überwinden sein, weil er die Wahrheit für sich hat?

Ueber die Bedeutung, welche die Gefühle der Missbilligung, die das eigene Wollen und Handeln begleiten, für den Einzelnen haben, brauchen wir nichts zu sagen; sie ist allgemein bekannt und anerkannt. Dass das böse Gewissen weh thut, und die Reue den Menschen foltert: das wissen wir alle und wissen es besser, als uns lieb sein kann.

So weit also der einzelne Mensch in seinem Verhältnis zu sich selbst in Betracht kommt, muss man immerhin der Herbartschen Ethik einen gewissen Wahrheitsgehalt zuerkennen, wenn sie auch keineswegs eine erschöpfende Antwort giebt auf die Frage: Warum ist die Tugend für mich wertvoll, das Laster für mich unterwertig?

Nun aber fasse man den Menschen auf in seinem Verhältnis zu seiner Umgebung. Ist die Tugend ihrem Wesen, ihrem eigentlichen Charakter nach nur eine besondere Erscheinungsform des Schönen, und beruht der Wert des Schönen ausschliesslich auf den ästhetischen Gefühlen, die es hervorruft, so hat die Tugend des Einzelnen für seine Umgebung nur den Wert eines Kunstwerkes, das mit Wohlgefallen betrachtet wird; und der Unwert des Bösen ist auf das ästhetische Missfallen zurückzuführen, das die Umgebung des Sünders bei der Beobachtung seines Wollens und Handelns empfindet. Die eben jetzt lebenden wirklichen Menschen haben demnach für ihre Umgebung keinen anderen Wert, als die Gebilde der dichterischen Phantasie, denen wir im Drama, im Epos, im Roman begegnen; jene wie diese begleitet der unparteiische Beobachter in ihrem Wollen und Handeln mit Gefühlen der Billigung oder Missbilligung.

Aber das ist doch der Gipfel der Ungereimtheit! ruft der Leser aus. Gewiss; allein wie will man solchen Konsequenzen entgehen, wenn man

1. mit Kant und Herbart den Wert des Wollens von den Wirkungen unabhängig denkt, die ein so oder anders geartetes Wollen seiner Natur nach im Gefolge hat, und

2. mit Herbart sich auf den Standpunkt der ästhetischen Betrachtung stellt und das Wesen der Tugend lediglich in ihrer Schönheit erblickt?

Die Tugend ist schön; das wird schwerlich jemand leugnen. Allein die Schönheit macht nur die eine Seite ihres Wesens aus; nach der andern Seite ist sie dadurch gekennzeichnet, dass sie ihrer Natur nach die Tendenz[1]) hat, die Wohlfahrt des Tugendhaften und seiner Umgebung zu fördern. Erst beide Merkmale in ihrer Zusammenfassung ergeben den wahren Begriff der Tugend.

Zum Schluss wollen wir nur noch die Sätze kurz zusammenstellen, deren sorgfältige Prüfung uns und vielleicht auch andern besonders erwünscht wäre.

1. Aesthetische Urteile ergehen über Verhältnisse. — Hat dieser Satz allgemeine und unbedingte Geltung? Wie lässt sich der Beweis dafür führen, noch abgesehen von jener Form des Gedankenfortschritts, die in der Metaphysik unter dem Namen „Methode der Beziehungen" bekannt ist?

2. Wenn der Satz richtig ist, so ist der andere falsch: ästhetische Urteile ergehen über ein Glied eines Verhältnis, während das andere Glied ästhetisch gleichgültig sein kann. Dieser Satz ist für die Beurteilung der Herbartschen Ideenlehre besonders wichtig und verdient deshalb die sorgfältigste Erwägung. Nach unserer Meinung ergeht das ästhetische Urteil niemals über ein Glied eines Verhältnisses, sondern allemal über das Verhältnis, in welchem beide Glieder zu einander stehen, so dass in einem harmonischen Verhältnis beide Glieder in ihrem Verhältnis zu einander wohlgefallen, in einem disharmonischen Verhältnis beide Glieder in ihrem Verhältnis zu einander missfallen.

3. Ein ästhetisches Verhältnis kann nicht zugleich harmonisch und disharmonisch sein, d. h. es ist nicht möglich, dass in demselben Verhältnis das eine Glied gefällt, das andere missfällt.

4. Die Glieder eines ästhetischen Verhältnisses dürfen nicht disparat, sondern müssen vergleichbar, d. h. teils ähnlich, teils entgegengesetzt sein.

5. Willensverhältnisse sind Verhältnisse zwischen zwei Willen.

6. Das ästhetische Urteil ist kein Beschaffenheitsurteil, sondern ein Beziehungsurteil.

7. Das Schöne hat keinen absoluten, in ihm selbst liegenden Wert, sondern sein Wert erwächst ihm aus den Gefühlen, die es einflösst.

---

[1]) Das Wort Tendenz steht nicht müssig da. Der Tugendhafte kann in einem einzelnen Falle in seiner Thätigkeit sich gehindert sehen, es kann ihm auch, dem sterblichen Menschen, begegnen, dass er übel thut, wo er wohlthun wollte. Das alles schmälert den Wert der Tugend nicht, weil sie ihrer Natur nach die Tendenz zu wohlthätiger Wirksamkeit in sich trägt.

8. Es liegt im Begriff des guten Willens, dass er die Tendenz in sich trägt, die Wohlfahrt des Wollenden und seiner Umgebung zu fördern.

9. Das Gespenst des Eudämonismus verliert sehr viel von seiner Furchtbarkeit, wenn man ihm nur einmal fest ins Gesicht sieht.

III.

Interesse und Vollkommenheit.[1])

Von Prof. Dr. Theodor Vogt in Wien.

Dass der nächste Zweck des erziehenden Unterrichts in der Weckung des Interesse bestehe, darüber ist man gegenwärtig in ziemlich weiten Kreisen eines Sinnes. Man weiss auch, warum. Weil nämlich das Interesse und zwar das unmittelbare einen selbständigen Wert repräsentiert, wenn man es nach der Idee der Vollkommenheit beurteilt. Es wird also die selbständige geistige Regsamkeit, die es ankündigt, für etwas sittlich wertvolles gehalten, und man soll eben deshalb darnach streben, sie lebendig zu machen.

Aber die selbständige geistige Regsamkeit kann auch dem Bösen dienen, und dies ist zur Zeit der preussischen Regulative zum Vorwand genommen worden, um wenigstens die Bildung der Volksschule auf das frühere Maas eines notdürftigen Lesens, Schreibens, Rechnens und der Bibel- und Katechismuslektüre zurückzuführen, und von theoretischer Seite ist bezweifelt worden, ob die Idee der Vollkommenheit und damit auch das unmittelbare Interesse, der Zweck des Unterrichts, einen selbständigen Wert habe, und wenn sie einen Wert habe, so sei dieser nur von ästhetischer Art. Diese Zweifel können, wie die Dinge heute liegen, abermals erwachen und reaktionären Bestrebungen Vorschub leisten; eine neuerliche Ueberlegung dieser Sache scheint also geboten zu sein.

Was den ersten Einwand betrifft, dass die geistige Regsamkeit des Interesse auch dem Bösen dienen könne, so ist er ungefährlich, und es kann der Eintritt einer Reaktion, die sich nur darauf stützte, als ausgeschlossen angesehen werden. Giebt es doch nichts Gutes in der Welt, was nicht missbraucht werden könnte! Auch wird der Rousseau'sche Gedanke, dass Wissenschaften und Künste, deren Pflege ohne grosse geistige Regsamkeit nicht möglich ist, die Sitten ver-

---

[1]) Ein Beitrag zur kritischen Behandlung pädagogischer Grundbegriffe. Vergl. Päd. Studien, XX., S. 3 ff., S. 7 ff. D. R.

schlechtern und nicht verbessern, heut zu Tage von niemandem mehr ernst genommen, weil jene Verschlechterung nur eine mögliche, keine notwendige Folge ist. Es dürften auch, wenn Rousseau recht hätte, keine Erfindungen mehr gemacht werden, weil sie, wie die Eisenbahnunfälle beweisen, auch Schaden stiften können, ja es dürfte auch der Acker nicht mehr bebaut werden, weil neben dem Korn auch allerlei Unkraut wachsen könnte. Auf einem solchen Acker würde aber dann freilich nicht nichts wachsen, sondern umso mehr Unkraut emporwuchern, so wie die Dummheit der Menschen eine reichlichere Quelle von Schlechtigkeiten ist, als Bildung und Aufklärung. Der letztere Gedanke kann heut zu Tage auch durch sophistische Deutung ungeschickt zusammengestellter statistischer Daten wankend gemacht und der Satz ausgesprochen werden, den einst ein österreichischer Abgeordneter 1869 ausgesprochen hat: Je mehr Bildung, desto mehr Verbrechen! Ist doch auch seit Herbart und Fichte in seinen Reden an die deutsche Nation auf den Zusammenhang zwischen der freien geistigen Regsamkeit und den guten Folgen, die sie nach sich zieht, hingewiesen worden. Indessen ist es überflüssig, über diesen Punkt weitläufig zu werden, zumal auf die schönen Auseinandersetzungen Zillers in seiner Grundlegung S. 385 f. (2. Aufl. S. 411 f.) verwiesen werden kann.

Verwickelter ist der zweite Einwand, der, wie angegeben, zweiteilig ist. Was zuerst den Gedanken betrifft, der in der Idee der Vollkommenheit liegende Wert sei nur ein ästhetischer im gewöhnlichen Sinne, kein ethischer, so fragt es sich, wodurch beide Gebiete sich von einander unterscheiden lassen. Fürs erste ist der Gegenstand der ästhetischen Beurteilung ein äusserer oder, wenn er wie beim Drama ursprünglich dem Innenleben angehört, doch ein veräusserlichter, während der Gegenstand der ethischen Beurteilung ein innerer, nämlich der Wille ist. Fürs zweite sind die ästhetischen Imperative bedingt, die ethischen aber unbedingt, d. h. wenn jemand irgend eine Kunst treibt, so ist er an die Normen der bezüglichen Kunst gebunden, aber er kann die Kunst aufgeben, ohne dass ihn deshalb ein innerer Vorwurf trifft, wenn er aber die ethischen Normen als etwas Drückendes ansieht und sich von ihnen entbindet, so ist er den Vorwürfen anderer und zugleich seiner selbst ausgesetzt, und er wird inne, dass zwischen ästhetischem und ethischem Missfallen ein sehr grosser Unterschied bestehe. Was die geistige Regsamkeit des Interesse betrifft, so ist sie offenbar ein inneres, nicht ein äusserliches Objekt der Beurteilung. Bei Verkennungen und Herabsetzungen liegt auch im Interesse ein Grund des Trostes und der Ermutigung, auf der eingeschlagenen Bahn fortzuschreiten: wenn aber Faulheit und Trägheit, welche zu den menschlichen Erbübeln gehören, die geistige Regsamkeit lähmen, so ist das nicht blos ein Grund für Vorwürfe, die andere erheben, sondern die der Träge auch sich selbst machen muss, und keine Sophistik wird die Selbstkritik aufheben können.

Der zweite Gedanke gipfelt in der Behauptung, dass die Idee der Vollkommenheit überhaupt keinen selbständigen Wert repräsentiere, sondern nur als Coefficient irgend eines qualitativen Werts oder Unwerts anzusehen sei, mag nun dabei an einen relativen oder absoluten Wert oder Unwert gedacht werden. Diese Behauptung wurde zuerst in Hartensteins Grundbegriffen der ethischen Wissenschaften veröffentlicht und ist dann wiederholt worden. In Allihns Grundlinien der allgemeinen Ethik erfuhr sie die erste Entgegnung. Ziller hielt zwar in seiner Ethik und in der Grundlegung an der Selbständigkeit des Werts der Idee der Vollkommenheit fest, aber er sagt fürs erste in der Ethik S. 267: „Da ein Verbrecher mit starkem Willen um so verwerflicher sei, je stärker sein Wille sei, und der mit schwachem Willen zwar auch verwerflich, aber doch so viel weniger, als er einen weniger starken Willen habe, so knüpft sich daran sofort die Zweifelsfrage, ob unter diesen Umständen die Selbständigkeit der quantitativen Beurteilung nach der Idee der Vollkommenheit überhaupt aufrecht erhalten werden könne d. h. ob sie nicht bloss die Bedeutung eines Coefficienten habe." Und in der Grundlegung S. 390 (2. Aufl. 416) heisst es: „Im Gegensatze zu dem Falle, dass zwei qualitative Werte, z. B. ein wohlwollendes und rechtliches oder unrechtliches Wollen bei einer .Person verbunden sind, deren Gesamtwert dann eine Summe oder Differenz ist, wirkt die Vollkommenheit immer als Coefficient, als Multiplikator auf den qualitativen Wert oder Unwert eines Wollens und einer Person, und der Gesamtwert erscheint sonach als ein Produkt, das um so grösser ausfällt, je grösser die einzelnen Faktoren sind." Weiter unten wird aber gesagt: „Freilich kann das Resultat, dass der qualitative Wert oder Unwert des Willens durch seine Stärke multipliziert wird, auch unmittelbar, ohne Dazwischenkunft der Idee der Vollkommenheit gefunden werden, weil ein stärkerer oder schwächerer wirklicher Wille die Idee mehr oder weniger stark nachbildet, und folglich ein Wille, der einer Beurteilung teils mehr, teils weniger gelobt oder getadelt wird, je nach dem die Beurteilung selbst Lob oder Tadel ausspricht. Die Grösse begleitet dann bloss den Wert oder Unwert des qualitativ Bestimmten."

Aber woran ist bei dieser Grösse, die den genannten Wert oder Unwert begleitet, zu denken? An den Begriff der ethischen Willensstärke oder an den Begriff der mathematischen Grösse? Und wenn jenes Resultat auch ohne Dazwischenkunft der Idee der Vollkommenheit gefunden werden kann: warum wird dann die Idee der Vollkommenheit zum Coefficienten gemacht und ihr selbständiger Wert damit in Frage gestellt? Hier herrscht also Unklarheit, und der Glaube an den selbständigen Wert der Idee der Vollkommenheit, an dem Ziller ja sonst festhält, wird durch solche Auseinandersetzungen wieder erschüttert. Aber dieser selbständige Wert der Idee der Vollkommenheit ist für die Didaktik, die an dem Begriff des erziehenden Unterrichts festhält, eine Lebensfrage.

Denn hat der Zweck des erziehenden Unterrichts, das unmittelbare Interesse als Anfang des Wollens und als ein selbstthätiges Streben, nach der Idee der Vollkommenheit beurteilt, keinen selbständigen und unmittelbaren Wert, dann möchte es nichts frommen, auf den bloss mittelbaren Wert desselben hinzuweisen und den guten Gebrauch zu betonen, den man damit machen könne, und es würden am Ende diejenigen Recht haben, welche unter Hinweis auf den schlechten Gebrauch, den man damit machen könne, gleich den Urhebern der einstigen Schulregulative die Beschränkung des Schulunterrichts herbeizuführen suchten.

Den selbständigen Wert der Idee der Vollkommenheit sowie der vier andern Ideen hat Herbart behauptet und gerechtfertigt. Er sagt deshalb: Keine Idee steht im Genitiv der andern. Für die Idee der Vollkommenheit lautet das grundlegende axiomatische Urteil: Der starke Wille verglichen mit dem schwachen gefällt. Das Verhältnis dieser beiden Willen ist als ein rein quantitatives aufzufassen; auch sind die Willen als bloss gedachte, nicht als wirkliche Willen zu denken. Man kann aber das grundlegende Urteil sich leichter vorstellig machen, wenn man an wirkliche Willen denkt, über welche die Beurteilung ja auch ergeht. Nur muss man sich hierbei solche Willensthätigkeiten vergegenwärtigen, welche keinen Anlass dazu geben, ein qualitativ-ethisches Urteil zu fällen und auf diese Weise die rein quantitative Auffassung zu ermöglichen. Solche Willensthätigkeiten, welche von Haus nicht moralischer Art sind, können sich z. B. auf das Schreiben und Zeichnen, auf die Lösung einer Gleichung oder die Abfassung einer Uebersetzung, auf die Ausübung irgend eines Handwerks und den Betrieb des Landbaues, auf das Besteigen eines Berges, auf Seefahrten, wie die des Columbus, auf das Abhalten von Reden (an die deutsche Nation), wie die Fichtes und auf hundert andere Dinge beziehen. Bei allen diesen Thätigkeiten kann man beobachten, dass der eine Mühe und Anstrengung, Fleiss und Arbeitskraft, unter Umständen auch Furchtlosigkeit an den Tag legt, während der andere Trägheit und Bequemlichkeit, Lässigkeit und Faulheit äussert und aus Bedenklichkeiten nicht herauskommen will. Man fühlt sich aber auch innerlich dazu gezwungen, dem ersteren unmittelbar, d. h. ohne weitere Rechtfertigungsgründe den Vorzug vor dem letzteren einzuräumen, und diesem Vorwürfe zu machen, die er auch sich selbst machen kann. Wer möchte es auch bezweifeln, dass Männer wie Columbus und Fichte, welche, was Furchtlosigkeit und Mut, d. h. Willensstärke betrifft, ihres Gleichen suchen, das höchste Lob verdienen, was ihnen ja auch nach dem Zeugnis der Geschichte in hohem Masse zu teil geworden ist? Ingleichen kann jemand, der auf halber Höhe eines Berges angekommen, den Bergsteiggenossen verlässt und aus blosser Bequemlichkeit, d. h. Willensschwäche wieder umkehrt, auf die Vorwürfe seines Genossen sich gefasst machen, wenn er vorher nicht

schon angefangen hat, sich selbst Vorwürfe zu machen. Und das ist ferner der wohlthuendste Eindruck, den die lernende Jugend auf die Aelteren macht, wenn sie nicht aus Zwang oder eigennützigen und anderen subjektiven Motiven, sondern aus freiem unmittelbaren Interesse thätig ist, dem Anfang und der Wurzel des Wollens, das sie erst später in vollem Masse zu äussern vermögen. Aus allen diesen, der Beobachtung zugänglichen Erscheinungen wird aber ersichtlich, das es einen Sinn hat, zu sagen: Der starke Wille verglichen mit dem schwächeren gefällt, und dass es bei Erfassung dieses Urteils nicht erst des Besitzes eines fixen Massstabes bedarf, nach welchem jedes einzelne Glied des Verhältnisses gemessen werden könnte, sondern dass hierzu die Unterscheidung eines starken und schwachen Wollens genügt.

Der zweite Punkt, der bei dieser Erörterung ins Auge zu fassen ist, betrifft den Coefficienten. Nach mathematischer Auffassung kann jedes einzelne Glied des Verhältnisses, bei welchem übrigens an einen wirklichen Willen zu denken ist, gemessen werden. Denn obwohl jeder innere Zustand, folglich auch der Wille, in jedem bestimmten Falle eine bestimmte Grösse hat, die, weil sie als Einheit aufgefasst wird, eine intensive Grösse oder ein Grad ist, so kann er doch, weil er der Verringerung oder Annäherung an den Nullpunkt fähig ist, als eine Vielheit vorgestellt werden, die vermöge eines hinzugedachten Massstabes gemessen werden kann. Angenommen, jene Intensität sei gleich Null, so hat es keinen Sinn, von einer „Grösse“ des Zustandes zu sprechen, da bei diesem Wort immer an einen bestimmten Zahlenwert gedacht wird. Ist aber die Grösse des Zustandes $=$ a und wird diese Grösse als Massstab betrachtet, so ist ein anderer intensiverer Zustand z. B. die Vielheit $a + a + a$, oder kurz: 3a, allgemein: ax. In diesem x oder in 3 erscheint der Coefficient oder Multiplikator der Grösse. Es ist nun zu beachten, dass die Grösse niemals ein blosser Coefficient ist, weil es bei diesem darauf ankommt, was er multipliziert. Ist der Multiplikandus $=$ o, dann gilt auch der Coefficient nichts, sein Zahlenwert mag noch so gross sein; 1000×0 ist auch $= 0$. Die Grösse aber hat, wie gesagt, einen bestimmten Zahlenwert.

Diese Erörterung hat jedoch nur ein mathematisches, kein ethisches Interesse, aber es war unerlässlich, die mathematische Auffassung zu berühren, da Ethiker für ihre ethischen Auffassungen sich auf mathematische Begriffe berufen haben.

Ich sagte, dass der Coefficient auf einzelne und zwar wirkliche Willen, nicht wie die ethische Beurteilung auf Willensverhältnisse, welche bei der Ableitung der Ideen bloss gedachte sind, sich beziehen. Es ist ferner, mathematisch betrachtet, einerlei, bei welchem Multiplikandus der Coefficient zu dessen näherer Bestimmung Verwendung findet, ob es z. B. Grade der Gutmütigkeit oder der Bosheit sind, und endlich kann der Coefficient bei allen Willensbeschaffenheiten,

sie mögen nach welcher Idee immer beurteilt werden, in Anwendung kommen, um sie näher zu bestimmen. Es giebt ja auch Grade der Willensstärke, des Muts und der Unerschrockenheit und anderseits der Willensschwäche, der Mattherzigkeit und Feigheit, ingleichen Grade des Interesse oder der Wurzel des Wollens, und zwar des tiefsinnigen, vielseitigen und ungeteilten einerseits und des oberflächlichen, einseitigen und zersplitterten anderseits. Es giebt ferner Grade der Konsequenz, mit welcher der eine mehr, der andere weniger festhält an der eigenen besten Ueberzeugung, um sie in seinen Handlungen zu bethätigen, und anderseits der Inkonsequenz, welche bis zur baren Gesinnungslosigkeit hinabreichen kann. Es giebt weiterhin, wie namentlich die Frauen bei der Kranken- und Kinderpflege beweisen, Grade der Gutmütigkeit und des Wohlwollens, welche bis zur Selbstaufopferung hinaufreichen, und anderseits des Uebelwollens und der Bosheit, welche auch dem Teuflischen ähnlich sehen. Es giebt fernerhin Grade grösserer und geringerer Rechtlichkeit und Unrechtlichkeit, so dass es vorkommen kann, dass ein in Konkurs geratener Schuldner, wenn er späterhin wieder Vermögen erlangt, seinen alten Verbindlichkeiten nachkommt, während der Leichtsinnige Schulden auf Schulden häuft und schliesslich nur soweit sich aufrafft, dass er zu zahlen — verspricht. Es giebt endlich Grade des schlechten Wollens bei Uebelthaten, wie die Unterscheidung grosser und kleiner Diebe, raffinierter und noch ungeschickter Betrüger, ruchloser und einfacher Mörder beweist, sowie auch in Ansehung derselben Idee der eine mehr, der andere weniger Genugthuung fordert, wenn seine Ehre verletzt wurde, oder bei Wohlthaten die Dankschuldigkeit bald mehr, bald weniger im Bewusstsein lebendig ist, während anderseits das Nachtragen und die Rachsucht und ebenso das Wort, dass Undank der Welt Lohn sei, auf die Verbreitung eines hohen Grades von Unbilligkeit schliessen lässt.

In allen diesen Fällen, die sich sowohl auf die qualitativen Ideen als auf die quantitative der Vollkommenheit beziehen, dient der Coefficient dazu, die Tugendhaftigkeit der Menschen oder ihr Gegenteil näher zu bestimmen. Es entspricht auch vollständig unserem moralischen Gefühl, dass jemand, der in irgend einer der in den Ideen bezeichneten Richtungen als nachlässig, grundsatzlos, boshaft, unredlich und übelthäterisch, oder auf die entgegengesetzte Weise bezeichnet wird, desto tadelnswerter oder lobenswerter ist, je grösser die Intensität seines bezüglichen Wollens ist, dass also der Coefficient zur nähern Bestimmung der Grösse des Tadels oder Lobes dient, und man nicht etwa nach dem Sprichwort nur die kleinen Diebe hängen, die grossen aber laufen lassen soll.

Den letzteren Spruch könnte nur ein Theoretiker dahin deuten, dass nach dem Urteil der Leute ein grosser Dieb wertvoller Eigenschaften halber, wie Geschicklichkeit, Umsicht, Willenskraft, die bei der Beurteilung seiner That in Abzug gebracht werden müssten,

milder zu behandeln und dass aus diesem Grunde die Idee der Vollkommenheit überhaupt nur als Coefficient einer qualitativen Handlung zu betrachten sei.

Sofern nun nach dem oben Gesagten die Grösse, also auch die Intensität des Willens kein blosser Coefficient ist, weil zwar ein Coefficient, nicht aber eine Grösse = 0 sein kann und von dem Vorhandensein einer Willensgrösse oder -intensität nicht die Rede sein könnte, wenn der Wille eben nicht vorhanden wäre, so hat es gar keinen Sinn, zu sagen, die Willensgrösse sei überhaupt nur ein Coefficient. Aber die Grösse kann Coefficient werden. Dahin zielt das Distichon Schillers, in welchem jedoch bei dem Worte „Güte" nicht an das Wohlwollen allein, sondern an jeden qualitativen Wert zu denken ist: „Nur zwei Tugenden giebt es, o wären sie immer vereint: Immer die Güte auch gross, immer die Grösse auch gut." Sind doch, wie Ziller sagt, grade die geistvollsten und kräftigsten Menschen nach dem Zeugnis der Geschichte ebenso die furchtbarsten Feinde, als die grössten Wohlthäter der Menschheit geworden (Grundlegung S. 385), und Herbart erklärt: „Unzähligemal ist gesagt worden, grosse Männer seien nicht ohne grosse Leidenschaften, politische Grösse sei ohne schwarze Thaten nicht erreichbar u. dergl. m." Das sind nun jene schwierigeren Fälle, welche dazu geführt haben mögen, den selbständigen Wert der Idee der Vollkommenheit zu leugnen und ihr nur die Rolle eines Coefficienten zuzuweisen. Unsere Beurteilung würde auch in Verwirrung geraten und unser moralisches Gefühl sich dagegen sträuben, wenn uns die Zumutung gemacht würde, Laster und schwarze Thaten, weil sie von grossen Männern herrühren, für etwas Erlaubtes oder gar Lobenswertes zu halten. Nicht einmal die Notwendigkeit wird, wer moralisches Urteil hat, einsehen, dass man von der Grösse, weil sie sinnenfälliger und vom Erfolg gekrönt wird, sich sollte blenden lassen. Wie verhält es sich also mit dieser Sache?

Zunächst ist zu bemerken, dass es einerlei ist, ob man hierbei an Männer der Geschichte und des öffentlichen Lebens denkt, oder an Privatleute, da es ja eine doppelte Moral für das Privatleben einerseits und das öffentliche anderseits nicht giebt, sondern nur eine. Es liegt also dasselbe Problem vor, wenn von zwei hervorragenden geistes- und arbeitskräftigen Männern der eine aus Habsucht und um Reichtümer zu sammeln auch vor Uebervorteilungen anderer nicht zurückscheut, der andere, gestützt auf die Brutalität chauvinistisch-, aber angeblich „civilisatorisch" gesinnter Volksgenossen, irgend ein ihm im Weg stehendes Volk, welches das Recht selbständiger Existenz für sich doch auch in Anspruch nehmen kann, mit Krieg und tausendfachem Jammer bedrängt. Im allgemeinen ist nun daran festzuhalten, dass die Geistes- und Willenskraft, wiebald sie in qualitativ bewerteten Handlungen als Coefficient auftritt, auch als Coefficient nach dem, **was** er multipliziert, beurteilt werden muss, und dass sie dann der selbständigen Be-

urteilung nach der Idee der Vollkommenheit verlustig wird. Im Speziellen aber kann man sagen: Wenn ein geistes- und willenskräftiger Privatmann einen namhaften Teil seines Vermögens zur Gründung zahlreicher wohlthätiger Stiftungen verwendet oder ein Mann wie Friedrich der Grosse nach dem Kriege eine Fürsorge für seine Länder zeigt, wie er sie wirklich gezeigt hat, dann diente seine Geistes- und Willenskraft dazu, den Wert seiner Handlungen zu erhöhen; wenn er egoistisch und von grossen Leidenschaften ergriffen wird und sein Besitz an Geistes- und Willenskraft entweder gar nicht oder zu schlechten Dingen verwendet wird, dann wird man sagen, er habe sein Talent unter den Scheffel gestellt oder missbraucht, und es drängt sich dem Beschauer des menschlichen Treibens der Wunschgedanke auf, den auch Schiller hegte: Möchte zu der Grösse der Geistes- und Willenskraft, die die Menschen erwerben, auch das qualitativ Wertvolle sich immer hinzugesellen.

Aber die Grösse ist, wie gesagt, niemals ein blosser Coefficient, d. h. sie kann unabhängig von qualitativ bewerteten Willensrichtungen beurteilt werden, und darum wird der selbständige Wert der Idee der Vollkommenheit immer fortbestehen. Es ist deshalb auch die Besorgnis ganz unbegründet, als ob an dem objektiven Werte des Zweckes des erziehenden Unterrichts, nämlich des unmittelbaren Interesses, welches dem Wollen vorausgeht und zu ihm hinstrebt, jemals gezweifelt werden könnte. Steht aber dieser objektive Wert fest, dann wird keine beirrende Widerrede reaktionär Gesinnter die Schulen auf die Dauer verhindern können, für die Ausbreitung geistiger Regsamkeit und selbstthätigen Weiterstrebens zu sorgen. Selbst Thatsachen von trauriger Art werden sie von der Erfüllung dieser Aufgabe nicht abzubringen vermögen, wenn anders es richtig ist, was Mohl in seiner „Polizeiwissenschaft“ (citiert von Ziller, Grundlegung S. 387) mitteilt, dass in Frankreich die grösste Anzahl von Verbrechern sich unter denen befinde, welche eine höhere Bildung sgenossen haben. Höchstens dass sie daran erinnert werden, die Fürorge für die an sich wertvolle quantitative Geistesregsamkeit, welche leider in einen Coefficienten auch des qualitativ Schlechten sich verwandeln kann, mit der Fürsorge für das qualitativ Wertvolle zu verbinden und an dem Grundsatze festzuhalten, die Geisteskräfte der Jugend zu vermehren und zu veredeln. Denn das wird niemand behaupten, dass der Mensch über die Erfüllung der einen Pflicht die andere, die damit nicht kollidiert, verabsäumen dürfe.

Aber das wäre noch zu bedenken, dass die Erfüllung der einen Pflicht der der anderen Vorschub leistet. Die geistige Regsamkeit, die in dem jungen Menschen entwickelt wird, ist nämlich auch der Entwicklung seines qualitativen Wertes förderlich. Fürs erste ist dies zwar nicht sofort erkennbar, wenn das Interesse sich auf dem Gebiete des Erlaubten bewegt, nützlichen Beschäftigungen und Liebhabereien nachgeht, wissenschaftlich und künstlerisch sich bethätigt, aber

mittelbar ist das für die Moralität des Menschen von nicht geringer Bedeutung. Da nämlich die Begierden im menschlichen Innern einen grossen Raum einnehmen und Müssiggang nach dem Sprüchwort aller Laster Anfang ist, in der Jugend also die Hinneigung zur Genusssucht, im Alter zum Geiz und das ganze Leben hindurch zur Habsucht und zu vielen andern Untugenden sich entfalten kann, so dienen jene Beschäftigungen und Bethätigungen dazu, seine Aufmerksamkeit von den Passionen abzulenken und die Lust zu nützlichen und in anderer, nämlich logischer und ästhetischer Beziehung wertvollen Thätigkeiten an ihre Stelle zu setzen. Die entwickelte geistige Regsamkeit dient ferner dazu, dem Menschen in den Wechselfällen des Lebens Trost zu schaffen, so dass er zu sich sagen kann: So viel Geisteskraft besitze ich noch, um Mittel und Wege für mein weiteres Fortkommen zu finden und als ehrlicher und redlicher Mensch fortzuleben, ohne in der Not auf Abwege geraten zu müssen, ein arbeitsscheuer Bettler zu werden, oder gar Verzweiflungs- und Selbstmordgedanken mich hinzugeben. Mittelbar förderlich für den qualitativen Wert der Menschen ist die geistige Regsamkeit weiterhin auch dadurch, dass der Mensch davon abgehalten wird, in Nützlichkeitsgedanken aufzugehen und bei jeder Thätigkeit: wozu? zu fragen. Darin liegt ein Anfang des Egoismus, während das freie Interesse eine durch keine subjektiven Nebengedanken eingeschränkte Vertiefung ermöglicht und den Menschen zu einer uninteressierten Thätigkeit befähigt, die ihn späterhin, da allerhand Sorgen und trübe Aussichten ohnedies die Frage nach dem Nutzen und der Einträglichkeit in den Vordergrund rücken, noch in den Stand setzen, zu Gunsten anderer ein Opfer zu bringen, wo es nötig sein sollte. Man kann nicht sagen, dass F. A. Wolfs formale Bildung als Ziel klassischer Bildung ethisch gerechtfertigt und nicht mit psychologischen Schwierigkeiten verbunden wäre, aber gegenüber dem philanthropischen Nützlichkeitsstreben erscheint es doch als eine Gelegenheit zu freier und uninteressierter Thätigkeit.

Aber auch in unmittelbarer Weise ist die geistige Regsamkeit des Interesse der Entwicklung qualitativer Werte förderlich. Sowie für verschiedene Arten der äusseren Wirksamkeit des Menschen das Vorhandensein physischer Kraft notwendig ist, damit sie zur That werde, so ist auch in moralischer Beziehung das Vorhandensein einer Willenskraft und damit auch geistige Regsamkeit nötig, damit die verschiedenen Arten qualitativ wertvollen Wirkens zur Ausführung gelangen. Stumpfsinnige können nicht tugendhaft sein, sagte schon Herbart, d. h. ohne sittliches Urteil, dem Produkte geistiger Regsamkeit und Selbstthätigkeit fehlte dem Willen die rechte Richtung. Deshalb nannte wohl auch Fichte die Selbstthätigkeit die allgemeine Form des sittlichen Willens. Ist vollends das sittliche Urteil ein selbständiges, dann gelangt der Mensch auf eine höhere Apperceptionsstufe und er ist nicht mehr eine blosse Abspiegelung der Umgebung und

der Sitte, sondern sein Charakter nimmt eine solche subjektive Form an, dass man in rühmlicher Weise von ihm sagen kann: Das ist er, das ist sein eigen! Die geistige Regsamkeit erweist sich auf diese Weise nicht bloss als Anfang für alles würdige Streben, sondern als Entstehungsgrund qualitativer Werte in ihrer schönsten Vereinigung, nämlich der des subjektiven sittlichen Charakters. Darum soll auch die selbstthätige Regsamkeit des Geistes, welche das unmittelbare Interesse ankündigt, immer der Zweck des erziehenden Unterrichts bleiben.

IV.

Hertels Formunterricht,

ein methodischer Fortschritt zur Pflege der Anschauung.

Von R. Koch in Görlitz.

Vorweg zur Aufklärung: Hertels Formunterricht ist die Grundlage und unterste Abteilung des Unterrichts an der Handfertigkeitsschule zu Zwickau i. S.

Mancher der geehrten Leser wird, nachdem er dies erfahren, mit verdorbener Laune den Artikel überschlagen, weil er von Handfertigkeits-Angelegenheiten überhaupt nichts hören mag. Das kann ich freilich nicht ändern; aber hoffentlich schenkt die Mehrzahl dem Aufsatze doch einiges Interesse.

Ein lebhaftes Gefühl der Dankbarkeit gegen den von mir hochgeschätzten Kollegen Franz Hertel in Zwickau (Sachsen) drängte mich zu dieser Veröffentlichung, nachdem mir derselbe in bereitwilligstem Entgegenkommen einen Einblick in seine überraschend eigenartige Lehrweise gewährt hat, und ich wünschte wohl, ich hätte eines Johannes Gabe und Kraft und Begeisterung, um recht wirksam hinzuweisen auf diesen Bahnbrecher neuer und doch in ihren Grundzügen alter Ideen, um neue Jünger für ihn zu werben, zum Segen der deutschen Jugenderziehung. Es ist keine Schande, über die Erfolge der Zwickauer Handfertigkeitsschule zu staunen; aber es ist eine Freude, bei Hertel Erkenntnis zu schöpfen.

I. Schon seit Jahrhunderten spukt in der Geschichte der Jugendbildung das Wort „Anschauung“. Ihre mehr oder weniger bewusste Anwendung mag vielleicht schon erfolgt sein, solange überhaupt denkende Menschen Kinder zu erziehen hatten. Seit jedoch Pestalozzi das Wort schrieb:

> „Ich habe den höchsten, obersten Grundsatz des Unterrichts in der Anerkennung der Anschauung als dem „absoluten Fundament aller Erkenntnis festgesetzt“,

ist den Lehrern die Überzeugung in Fleisch und Blut übergegangen, dass die Anschauung für den Unterricht schlechterdings nicht zu entbehren ist.

Aber die Erfahrungen, welche in der Schulpraxis mit der künstlichen Anschauungs-Vermittelung gemacht wurden, haben den Erwartungen keineswegs immer in erwünschtem Masse entsprochen. Das hat bereits dahin geführt, dass der besondere Anschauungsunterricht hier und da zeitweise aus den Unterklassen verschwand. In seinen „Beiträgen zur Kenntnis des kindlichen Seelenlebens“ spricht Heydner offen aus:

> „Die einzige Anschauungsvermittlung, die sich als wirksam erweist, ist in der Schule nicht durchführbar . . .“ „Es kann nur vorteilhaft sein, wenn das die Phantasie lähmende künstliche Anschauen aus unsern Unterklassen mehr und mehr verdrängt wird —.“

Diese einigermassen befremdlichen Äusserungen sind aber zweifellos aus einer durchaus zutreffenden Auffassung des Anschauungsbegriffes hervorgegangen; fährt doch derselbe Herr fort:

> „ — wenn die Kinder mehr als bisher in sich hineinsehen und ihre Vorstellungen zu besehen und zu fixieren gezwungen werden.“

Wenn beim Anschauungsunterrichte die Mühen des Lehrers vielfach scheitern, so kommt dies daher, dass ein Hauptteil der kindlichen Seelenthätigkeit gerade in der Schule nicht immer herbeigeführt werden kann, nämlich das planmässige innere Besehen der gewonnenen — sagen wir's nur gleich — fast ausnahmslos noch fehler- und lückenhaften Vorstellungen zum Zwecke ihrer Berichtigung, Ergänzung und Fixierung.

Sollen wir aber das Kind mit dem Bade ausschütten? Die Wahrheit: „Anschauung das absolute Fundament aller Erkenntnis“ bleibt doch bestehen; auch Herbart bestätigte sie auf das nachdrücklichste, z. B.:

> „Übung im Anschauen ist das Allererste, Allerhilfreichste, Allerallgemeinste.“

Und die Entfernung des Anschauungs-Unterrichts aus den Unterklassen rächt sich später dadurch, dass es beim Beginn der Aufsatzbildung den Schülern an Gewandtheit im Ausdruck und am nötigen Wortschatze gar zu sehr mangelt.

Da bleibt eben nichts übrig, als gangbare Wege zu suchen, wie dem Kinde eine vollkommene Anschauung doch zu vermitteln sei. Eine solche Untersuchung fand ich vor einiger Zeit in einem Artikel von L. Fack: „Mehr Leben in den Unterricht!“ (Pädag. Monatsbl.

1899. V.), der recht beherzigenswerte Vorschläge bringt, unter Berufung auf Herbarts Wort:

„Je ruhiger, verweilender, je weniger spielend das Kind die Dinge betrachtet, desto solidere Fundamente legt es seinem ganzen künftigen Wissen und Urteilen.“

Aber was Herr Fack da vorschlägt, gehört meines Erachtens nur zu den sogenannten „kleinen Mitteln“, erfasst das Übel nicht an der Wurzel; denn es sind durchweg Ratschläge, wie der Unterricht interessant, lebendig und dabei allerdings teilweis „verweilender“ zu machen sei. Treffend verlangt er zwar, dass man das Kind da handelnd auftreten lasse, wo es meist nur reden dürfe; doch lässt sich mancher seiner Wegweisungen kaum nachkommen, und die radikale Reform bleibt aus.

II. Zu solcher Reform des Anschauungs-Unterrichts aber hat schon Pestalozzi Fingerzeige gegeben (s. „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt“, VII). Ich erlaube mir, zum Teil auszugsweise, folgende Sätze zu citieren:

„Der Lehre von der Form geht das Bewusstsein der Anschauung geformter Dinge voraus, deren zum Unterrichte eingelenkte Kunstdarstellung teils aus der Natur des Anschauungsvermögens, teils aus dem bestimmten Zwecke des Unterrichts selber hergeleitet werden muss.

Die ganze Masse der Erkenntnis entspringt:

1. durch den Eindruck alles dessen, was der Zufall mit unsern fünf Sinnen in Berührung bringt . . .

2. durch alles dasjenige, was durch . . . Eltern und Lehrer . . . uns vor die Sinne gebracht wird,

3. durch meinen im Selbstbetriebe aller meiner Kräfte begründeten und belebten Willen, Einsichten, Kenntnisse und Fertigkeiten zu erhalten und durch selbstthätiges Streben . . . zu Anschauungen zu gelangen,

4. durch die Folge der Anstrengung und Arbeit der Berufe und aller Thätigkeit, die nicht bloss Anschauung zum Zwecke haben. Diese Erkenntnisweise . . . hat wesentlich sowohl durch das Zwangsvolle ihres Ganges, als durch die Willenlosigkeit, die in Rücksicht auf die Resultate statt hat, den bedeutendsten Einfluss auf die Richtigkeit, Lückenlosigkeit und Harmonie meiner Einsichten bis zur Erzielung ihres Zweckes: der Deutlichkeit der Begriffe.“

5. durch Abstraktion unangeschauter Dinge von denen, die mir wirklich zur Anschauung kamen. „Diese Anschauungsweise macht meinen Erkenntnisvorschritt, der als Resultat der wirklichen Anschauungen nur das Werk meiner Sinne ist, zum Werke meiner Seele und aller ihrer Kräfte . . .

Aus dem Bewusstsein meiner Anschauung geformter Dinge

entspringt die Messkunst. Diese aber ruht immediat auf einer Anschauungskunst, welche wesentlich von dem einfachen Erkenntnisvermögen, ebenso wie von der einfachen Anschauungsweise der Dinge gesondert werden muss. Aus dieser künstlichen Anschauung entwickeln sich dann alle Teile der Ausmessungen und ihre Folgen.

„Dieses Vermögen der Anschauungskraft führt uns . . . auch . . . zur freien Nachahmung dieser Verhältnisse, zur Zeichnungskunst . . .“

Der für unsern Schulunterricht sonderbarste Teil des hier entwickelten Systems ist unstreitig Punkt 4. Pestalozzi stellt hierin doch wohl das Prinzip auf: weil durch blosse Vermittlung der fünf Sinne dem Kinde noch keine vollkommenen Vorstellungen zugeführt werden, so müsse es sich dieselben nach geschehener sinnlicher Wahrnehmung durch richtig geleitete Thätigkeit (körperliche und geistige Arbeit) erst erworben.

Wo Pestalozzi selbst seine Schüler körperlich arbeiten liess, war ja — wie die sozialen Verhältnisse gebieterisch verlangten — die Erziehung zur Arbeitsamkeit und Geschicklichkeit sein Hauptzweck. Darum mag wohl die Stellung, welche die Arbeit in seinem oben wiedergegebenen Plane der Erkenntnisentwicklung einnimmt, lange Zeit ganz unverstanden oder unbeachtet geblieben sein. Auch wo andere Männer die körperliche Arbeit als Faktor der Jugenderziehung aufgriffen, wurden lediglich die allgemein bildenden und erziehlichen Momente, die ja mehr oder weniger jeder Arbeit eigen sind, in den Vordergrund gestellt, und dieser Umstand liess sie nur für Sonderanstalten geeignet erscheinen.

Der Idee Pestalozzis am nächsten kam die Arbeit in Fröbels Kindergarten, auch wohl in manchen Blindenanstalten, wo die Umstände es forderten. In der öffentlichen Schule dagegen wusste man damit nichts anzufangen; höchstens machten auf dem Lande einige praktische Übungen im Obstbau eine Ausnahme.

So war es erklärlich und verzeihlich, wenn die grosse Bewegung des letzten Vierteljahrhunderts zu Gunsten des Handfertigkeits-Unterrichts sofort heftigen Widerspruch fand, namentlich als einzelne Freunde desselben etwas voreilig die Möglichkeit ventilierten, dass wohl die Schule selbst ihm ihre Pforten einmal öffnen könne.

Andrerseits darf man vielen Gegnern den Vorwurf nicht ersparen, dass sie oft blind urteilten, ohne sich Mühe zu geben, das Neue daraufhin zu untersuchen, ob nicht doch der gute Kern darin einer erspriesslichen Ausgestaltung fähig sei. Es wird namentlich immer wieder vom Handfertigkeits-Unterricht behauptet, er behandle die Arbeit als Selbstzweck, nicht viel anders wie der Handwerker. Nun, es wäre fast zu verwundern, wenn das nicht irgendwo einmal zuträfe, wo man es den Umständen nach gar nicht anders verlangen kann; aber die Herren Gegner sollten dann doch nicht alles über

einen Kamm scheren! Selbst der schärfste Kritiker wird beispielsweise den Zwickauer Handfertigkeits-Unterricht nicht als Handwerk bezeichnen können, als blosse Abrichtung der Finger. Dort erhält die Arbeit der Hände — wie ich schon jetzt bemerken will — ganz sichtbarlich den Stempel eines Mittels zum Zweck. Dass man mit dem Mittel nicht bloss liebäugelt und tändelt, sondern auch darin eine gewisse Stufe der Übung zu erreichen sucht, hat noch selten ein Schüler als einen Übelstand empfunden. Und so wird man es auch noch an vielen anderen Orten treffen. Wenn hier und da das mechanische Moment zu stark betont wird, so bedenke man doch, dass der verhältnismässig noch junge Unterrichtsgegenstand eben erst in der Entwicklung begriffen ist. Der Unterricht an den öffentlichen Schulen hat auch ganz allmählich die heutige Höhe erstiegen, und wenngleich die dortigen Erfahrungen dem Handfertigkeits-Unterricht vielfach zu gute kommen, so treten bei diesem doch mancherlei neue Verhältnisse hinzu, denen man sich erst nach und nach anpassen kann. Gut Ding will Weile haben.

Wie für den Unterricht an den öffentlichen Schulen einzelne geniale Methodiker ihren Zeitgenossen und der Nachwelt massgebend wurden, so wird es uns auch im Handfertigkeits-Unterricht nicht an Pfadfindern fehlen, die den Fachkollegen gangbare und erspriessliche Wege weisen.

Franz Hertel ist ganz entschieden ein solcher glücklicher Pfadfinder. Er sucht das Ziel des Handfertigkeits-Unterrichts, wie er selbst spricht,

„in der bei Auffassung, Herstellung, zeichnerischen und sprachlichen Darstellung des bearbeiteten Gegenstandes zu gewinnenden Klarheit und Schärfe der Vorstellungen,
in dem durch ihn zu erwerbenden Masse von Einsicht für die richtige Beurteilung der umgebenden Körperwelt,
in der Entwicklung des kindlichen Triebes zum Selbstuntersuchen, Selbstforschen, Selbstergründen,
in der aus erfolgreicher Bethätigung spriessenden Lust an bildender Thätigkeit,
in dem bei Bewältigung der Auffassungs-, Darstellungs- und Gestaltungshindernisse erzielten Grade von Selbstvertrauen und Willensstärke,
in der innigen Freude, eigenem Bedürfnisse genügen und für geliebte Personen sich schaffend bethätigen zu können.“

Diese Ziele ins Auge fassend, hat Hertel in vieljähriger stiller Thätigkeit den Handfertigkeits-Unterricht nach jenen Ideen Pestalozzis ausgestaltet, nicht als sklavischer Nachtreter, sondern als dieses Mannes Jünger im Geiste unter völliger Wahrung der eigenen Individualität und derjenigen unsrer Zeit.

III. Schon jetzt dürfte der geschätzte Leser die Versicherung glaubhaft finden, dass Hertels Formunterricht, von dem ich besonders

spreche, mit den landläufigen gegnerischen Ansichten von der Handfertigkeits-Sache nichts zu thun hat. Derselbe würde vielleicht von den Herren aus dem feindlichen Lager teilweise gar nicht als Handfertigkeits-Unterricht angesprochen werden; ja — offen gesagt — auch Freunden des letzteren kommt Hertels „Formen" in seiner Eigenart recht neu vor.

Aber es übt einen seltsam anziehenden, werbenden Einfluss aus, nicht bloss auf den hospitierenden Lehrer, sondern auch auf Laien. Ein Architekt nannte es — allerdings in seiner Bedeutung für den Zeichenunterricht — geradezu das „Ei des Kolumbus".

H. bezeichnet sein „Formen" als den „intensivsten Anschauungsunterricht" und deutet damit zweifellos auf dessen Ursprung aus Pestalozzis Idee hin.

Es besteht aus drei anscheinend ganz verschiedenen und bei ihm doch eng zusammenhängenden Teilen:

dem mündlichen Anschauungsunterrichte,
dem plastischen Formen
und dem Zeichnen.

Die Zahl seiner Gegenstände ist nur klein. Im letzten Jahre wurden behandelt in der

3. Klasse: Kugel, Perle, Ball, trockene und gequollene Erbse und Pilz.

2. Klasse: Ei, Kirsche, Birne und Walze (mit verschiedener Verwendung),

1. Klasse: Walze[1]) (und ihre Verwendung im Seile), Haselnuss, Pflaume und Apfel,

abgesehen von einigen Zwischenarbeiten geförderter Schüler.

Aber diese wenigen Stoffe werden mit einer bisher ungeahnten Gründlichkeit durchgearbeitet, jeder Gegenstand erst als Ganzes, dann auch noch in zwei bis drei verschiedenen Schnitten. Nicht auf das Wieviel kommt es dem Leiter und den Lehrern der Schule an, sondern auf das Wie.

Als ich einst davon hörte und las, dass beispielsweise der einzige Apfel den dritten Jahrgang des Formens über zwei Monate beschäftigt habe, erschien es mir kaum möglich, diese lange Zeit hindurch das Interesse der Schüler rege zu erhalten. Bei einem Zusammentreffen mit Herrn H. äusserte ich meine Zweifel. Er lächelte und meinte: „Kommen Sie doch zu uns und überzeugen Sie sich!" — Das habe ich später wirklich gethan und bei dieser Gelegenheit in den Zwickauer Formklassen den Ausspruch Herbarts bestätigt gefunden:

„Das Gefühl des klaren Auffassens hielt ich längst für die einzige und echte Würze des Unterrichts."

Die obige Stoffauswahl Hertels unterscheidet sich durchaus von dem, was in den Modellierklassen anderer Handfertigkeitsschulen be-

---

[1]) Die im Vorjahre in Klasse 2 nicht vorgekommen war. —

handelt wird. Da findet man z. B. weit mehr und weit deutlichere Beziehungen auf den geometrischen Unterricht und solche auf die Geographie. Aber H. vermeidet diese weitgehende Bezugnahme aus guten Gründen. Das plastische Formen der Schüler, meint er, müsse seiner Natur nach von vornherein auf die Herstellung von Gebrauchsgegenständen verzichten. Dadurch gehe ihm aber ein nicht zu unterschätzendes Moment des Interesses für die Schüler höherer Altersklassen verloren. Weil es die Gegenstände der unterrichtlichen Besprechung nur gestaltlich nachzubilden vermöge, so müsse man diesen Unterricht den Kindern in demjenigen Alter zuweisen, wo sie noch gern nachbilden, nachmachen, ohne an eine Ausnutzung des gefertigten Gegenstandes im täglichen Leben zu denken. Dies sei erfahrungsgemäss bis höchstens zum zehnten Jahre der Fall. In der That, je älter die Schüler werden, desto mehr tritt der Nutzungszweck bei ihrem Thun in den Vordergrund, und alles das regt mächtig ihr Interesse an, was sie oder die Ihrigen irgendwie gebrauchen, womit sie ihren Lieben nützliche Geschenke machen können. Dies ist der Zauber, der den Papp- und Holzbearbeitungsklassen der Handfertigkeits-Schulen so zahlreiche Schüler zuführt, dass (ich spreche aus Görlitzer Erfahrungen) noch weit mehr Klassen gefüllt werden könnten, als es die Finanzlage zulässt. Da also nur die ersten Schuljahre für das Formen in Betracht kommen, so hat sich auch die Stoffauswahl darnach zu richten. H. behandelte früher in der obersten Formklasse auch Objekte aus dem Tierreiche (Karpfen, Sperlingskopf etc.); doch ist die Erfahrung gemacht worden, dass sie für dieses Alter noch zu schwierig sind. Aus gleichem Grunde muss auch die für das Formen so lockende Unterstützung des geometrischen und geographischen Unterrichts im allgemeinen unterbleiben. Braucht eines dieser Fächer oder z. B. auch die Naturbeschreibung später einmal weitergehende Hilfe, so wird die eminente Veranschaulichungskraft des früher geübten Formens mit Vorteil ausgenutzt werden können. —

IV. Die unterrichtliche Besprechung zeigt, dass H. weit entfernt davon ist, unter „Anschauung" blosses Sehen zu verstehen. Wie Pestalozzi mehrfach fordert,[1]) sind dort, wo irgend möglich, alle fünf Sinne thätig. Die gesamte Wahrnehmungsfähigkeit des Kindes wird in Anspruch genommen, um in dessen Geiste eine möglichst vollkommene Vorstellung von dem Gegenstande hervorzurufen.

Die Anschauungsobjekte sind für den Einzelfall ziemlich zahlreich und mannigfach. So braucht der Lehrer für die Behandlung der Kugel nicht bloss Kugeln, verschieden in Grösse, Farbe, Gewicht, Stoff, sondern auch rundliche Körper, wie Ei, Kartoffel, Bachkiesel, Kastanie, die alle namentlich auch in ihrem Verhältnis zur Unterlage

[1]) Z. B. „Durch je mehr Sinne Du das Wesen oder die Erscheinungen einer Sache erforschest, je richtiger wird Deine Erkenntnis über dieselbe."

beobachtet werden, sei diese die horizontale Tischplatte oder eine schiefe Ebene mit Resonanz. — Für den Gegenstand „Kirsche" waren, als Vf. hospitierte, dem Lehrer verschiedene Kirschen in natura zur Hand, süsse und saure, rote, schwarze, weisse, unreife, reife und überreife, saftige und getrocknete, mit dürrem und grünem Stiele, ausserdem eine verspätete Kirschenblüte und noch einige andere Dinge. Bei der Besprechung stehen die Schüler um einen grossen, niedrigen Tisch, an dem der Lehrer sitzt, um den Kleinen näher und den allseitigen Blicken nicht im Wege zu sein. Die Zahl der Kinder darf nicht zu gross genommen werden. (In den Formklassen sitzen durchschnittlich je 20; doch schreibt H., dass er jetzt bei Anwendung des Formens im Zeichenunterrichte der öffentlichen Schule über 40 Schüler habe.)

Nicht der Lehrer bietet das Neue dar; sondern unter seiner Leitung stellen es sich die Schüler durch suchendes, forschendes Wahrnehmen allmählich selbst zusammen, wie es ja auch in der Natur eines guten Anschauungsunterrichtes liegt. Sie horchen auf die Geräusche bei Bewegung der Objekte, fühlen mit den Fingern, heben wägend mit der Hand, alles bald mit offenen, bald mit geschlossenen Augen, ja selbst Geruch und Geschmack sind je nach den Umständen dabei im Spiele. Was die Kinder wahrnehmen, berichten sie auf des Lehrers Fragen einfach und ungeschminkt. Soweit hat es die unterrichtliche Besprechung mit allem sinnlich Wahrnehmbaren zu thun, ganz ohne Rücksicht darauf, ob es auf das spätere plastische Formen von Einfluss sein könne oder nicht. Es gilt dann allerdings, das rein Gestaltliche herauszulösen.

Dazu verhilft allmählich die Begründung des Aufgefassten. Der Schüler muss — immer den Zweck des Objektes oder seiner Teile ins Auge fassend — zur Erkenntnis darüber kommen, warum das, was er sinnlich wahrgenommen, gerade so ist und nicht anders. Besonders wichtig ist dies bei Behandlung von Naturkörpern (unter denen H. aus guten Gründen die Früchte bevorzugt). Das gegenseitige Zweckverhältnis der einzelnen Teile einer Frucht und die daraus resultierende Gestaltung der Stiele, der Kerne, des Fruchtfleisches in seiner Massenanordnung, der Aussenform lässt die Schüler einen staunenden Blick thun in die unübertreffliche Zweckmässigkeit dessen, was die Natur hervorbringt. Die scheinbar zufälligen, launischen Abweichungen von der regelmässigen Grundform erklären sich ihnen als notwendige Folgen der Lage, der Umgebung, des Standortes der Frucht am Baume, und so erschliesst sich den Kindern allmählich eine Ahnung von der strengsten Gesetzmässigkeit in der Natur, welcher schliesslich auch wir Menschen uns unterworfen sehen.

H. stellt auch hier die Forderung, dass der Lehrer nichts gebe, nichts vorsage, ja er verlangt sogar, „dass, was des Schülers Wahrnehmung entgeht, ihm auch bis zu gelegener Zeit verborgen

bleibe, dass man ihn oft einen Umweg einschlagen lassen müsse, um ihn vor überraschende Ergebnisse zu stellen, und ihn erst dann auf die Fährte setze, die ihn zu der Erkenntnis führt, dass alles logisch richtig, wohlbegründet ist und nicht anders sein kann."

Dies geht zuerst freilich durchaus nicht sehr rasch, da manchen Schülern bekanntlich ein ganz erheblicher Grad von Schüchternheit, auch Neigung zur Bequemlichkeit eigen ist. Wenn sie aber erst die Erfahrung hinter sich haben, dass ihnen nichts bequem gemacht wird, dass sie bei allem bloss auf ihr eigenes Mitthun angewiesen sind, so werden doch mit der Zeit die Hindernisse überwunden. Diesen Eindruck erhält man in den Zwickauer Formklassen thatsächlich; es herrscht ein Eifer unter den Kleinen, den wir vielfach in unsern Schulklassen — oft zu eigener Beschämung und Entmutigung — vermissen. H. sagt:

„Ein solches Verfahren weckt auch den Minderlebendigen, lässt die Schüler nach ähnlichen Erscheinungen in der Umgebung suchen, selbständig über scheinbar Unerklärliches nachdenken und bei Misserfolgen beim Lehrer Hilfe suchen."

„In diesem Verfahren allein liegt der Schlüssel zu der Thatsache, dass es gelingt, die Schüler mit vollem Interesse verhältnismässig lange bei ein und derselben Aufgabe festzuhalten, so dass sie voll und ganz bewältigt werden kann."

V. Die Anwendung des Gelernten erfolgt zunächst durch das Formen des Gegenstandes.

H. benutzt als Material mehrfarbiges Plastilin, eine fettige, künstliche Thonmasse. Alles Technische dabei übergehe ich hier, hebe aber ausdrücklich hervor, dass der Schüler lediglich seine bisher gewonnene innere Vorstellung nachformt, ohne Vorlage (mit einem vulgären Ausdruck: „auswendig") arbeitet, jeder für sich an seinem Platze sitzend.

Hertel gedenkt hierzu in einem seiner Vorträge des Schiller'schen Wortes:

„Das ist's ja, was den Menschen zieret,
Und dazu ward ihm der Verstand,
Dass er im innern Herzen spüret,
Was er erschafft mit seiner Hand."

Ich möchte einen Ausspruch Herbarts hinzufügen:

„Allen Operationen der Hand entsprechen hier ebensoviele des Geistes."

Selbstverständlich sind die Ergebnisse der Schülerarbeit nicht sogleich völlig hinreichend. Da zeigt sich eben, dass selbst die beste anschauende Besprechung allein ohne den rechten Erfolg bleibt. Aber nun tritt immer deutlicher das eigentlich Reformatorische bei H. hervor. Das Formen soll gerade das Fehler- und Lücken-

hafte der inneren Vorstellung deutlicher ans Licht bringen, als dies je durch prüfende Fragen zu erreichen ist. Es hat den Vorzug vor der mündlichen Durchführung dieser Unterrichtsstufe, dass alle Schüler zugleich in Anspruch genommen werden und dem Lehrer Einblick geben in ihre gewonnene Erkenntnis.

Damit ist doch offenbar das verwirklicht, was Heydner „in sich hineinsehen, die Vorstellungen besehen und fixieren" nennt.

Des Lehrers Thätigkeit dabei denkt sich Hertel wieder ganz eigenartig. Er tadelt nichts. Er leitet das Kind nur dahin, an seiner Arbeit wieder und wieder, vergleichend mit dem Mustergegenstande am Tische des Lehrers, dieselben Beobachtungen anzustellen, wie vorhin an jenem allein. So müssen die Schüler ihre Fehler selbstthätig finden und auch selbst überlegen, was zur Abhilfe zu thun sei. Bald lernen sie ihre Untersuchungen unaufgefordert anstellen, z. B. ob die Kugel die horizontale Tischplatte stets mit nur einem Punkte berührt, ob sie dabei in jeder Stellung gleich ruhig liegt, ob sie auf schiefer Ebene rollt, nicht kollert oder taumelt, ob man Beulen oder flache Stellen an ihr wahrnimmt u. dergl. m.

Weiss ein unbeholfener Schüler sich einmal mit der Berichtigung keinen Rat, so macht ihm der Lehrer die Sache an einem anderen Stück Knetmasse vor; am eigenen Stück muss jener die gefundenen Mängel auch eigenhändig berichtigen.

Durch andauernde Mühe, die aber im allgemeinen dem Schüler nie langweilig wird, kommen allmählich gelungenere Objekte zum Vorschein.

Wie der Lehrer das Falsche nicht tadelt, lobt er auch nicht übermässig das Gute; die einfache Anerkennung genügt. Das Beispiel der gewandteren Schüler spornt die ungeschickteren an, nicht eher zu rasten, als bis auch sie aus Überzeugung mit ihrem Werke selbst zufrieden sind. Wer zeitig fertig wird, formt ein zweites und drittes Stück, welche später für Herstellung der Schnitte nötig werden. Das geht dann schon rascher und besser.

Diese „Verkörperung der Vorstellungen" durch die plastische Arbeit nennt H. mit Recht

> „das vollkommenste und konkreteste Reproduktions-
> „mittel, da selbst ganz geringfügige Vorstellungsmängel dabei
> „zutage treten, sicht- und greifbar werden"

und das Kind nötigen, „wenn auch erst nach vielen Versuchen", denjenigen Grad der Vollkommenheit des in seiner Seele entstandenen Bildes zu erreichen, den Pestalozzi als „bestimmte, klare, deutliche Erkenntnis" bezeichnet.

Die Erfahrungen, welche die Schüler beim plastischen Formen (wie auch beim späteren Zeichnen) machen, sind äusserst wertvoll, wenn der Lehrer konsequent fortfährt, sein Lehrverfahren auf ihre ausnahmslose Selbstthätigkeit zu richten. Sie lernen einsehen, dass sie nur dann etwas Ordentliches zustande

bringen, wenn sie selbst genau gesehen, genau geforscht, scharf aufgemerkt haben, und das kommt auch sogleich den nachfolgenden Besprechungen zugute. Parallel mit ihren Erfolgen wächst das Selbstvertrauen, die Willensstärke der Kinder.

Ich frage: Welcher andere Unterricht bietet bessere Handhaben zur Zeitigung solcher Ergebnisse?

VI. Den Übergang zum folgenden stelle ich am besten mit Hertels eigenen Worten her:

> „Aber auch so ist die Vorstellung keineswegs vollkommen gebildet; sie steht immer noch in ungelöster Verbindung mit der Vorstellung des jeweiligen Stoffes. Um sie von dieser zu lösen, halte ich die Darstellung des Aufgefassten und Verkörperten durch Zeichnung für nötig."

Auf das plastische Formen lässt also H. das Zeichnen folgen. Merke: nicht nach einer zeichnerischen Vorlage! In diesem Zeichnen so junger Schüler gipfeln wohl die Eigenart und der Erfolg von Hertels Methode, und zwar in solchem Masse, dass man wunderliche Sachen über den Unglauben erzählen könnte, der gegenüber von wahrheitsgetreuen Berichten sich gezeigt hat. Allerdings klingt es dem Uneingeweihten seltsam genug, wenn erzählt wird, dass in den Formklassen der Zwickauer Handfertigkeits-Schule schon von 7- bis 8jährigen Schülern Körperzeichnen getrieben wird, zum Teil ganz sauber unter Gebrauch von Pinsel und Farbe, ja vom zweiten Jahrgange ab mit vollständiger Schattengebung.

Man muss eben bedenken, dass dies der Fall ist in einem Alter der Schüler, in welchem dieselben in den öffentlichen preussischen Schulen entweder gar noch nicht zeichnen oder nur das (fragwürdige! A. d. Vf.) Netzzeichnen üben.

Ich gestehe gern, dass auch ich es mir mit meinen seitherigen Erfahrungen lange nicht zusammenreimen konnte. Aber es ist wirklich so. Es leistet ja nicht jeder Schüler gleich Gutes; aber ganz ungenügende Leistungen sind eine Seltenheit, nicht wenige Arbeiten aber für dies Alter überaus zufriedenstellend, einige geradezu hervorragend.

Wie dies erreicht wird, kann ich unmöglich so eingehend schildern, dass damit die Sache dem geehrten Leser völlig plausibel erschiene. Nur einiges!

H. erblickt in der Kugel den einfachsten Körper, das geeignetste Objekt zum Anschlusse seines Formunterrichts an die Periode des reinen kindlichen Spieles, da die Kugel selbst in verschiedenster Anwendung ein beliebtes Spielzeug ist. Darum — so meint er — müsse sich von ihr am ehesten den Schülern der untersten Schulklassen eine völlig klare innere Vorstellung beibringen lassen und somit das Kind sie auch am leichtesten darstellen können, sowohl plastisch als durch Zeichnung. (Dass übrigens die gebogene Linie

leichter zu zeichnen sei als die gerade, ist bereits mehrfach von Künstlern behauptet worden.)

H. lässt daher konsequenter Weise seine Schüler zuerst den Kreis als Projektion der Kugel zeichnen. Das Kind ist sich dabei thatsächlich bewusst, eine Kugel zu zeichnen. Es braucht die Ausdrücke „Kreis“ und „Kreislinie“ gar nicht zu kennen; denn es zeichnet ja ein Bild seiner inneren Vorstellung von der Kugel.

Wie nun der Lehrer zuerst mit Hilfe feuchten Sandes und einer Stricknadel eine wirkliche Projektion des hölzernen Kugelmodells (die Kinder sagen: „Spur der Kugel“) herstellt, bezw. die Schüler selbst projizieren lässt, wie diese durch Markierung des Ruhepunktes der Kugel auf der ebenen Sandfläche den Mittelpunkt finden, dessen Bedeutung für die Kugel ihnen bereits bei der „Begründung“ zur Erkenntnis gekommen ist; wie sie feststellen, dassauch alle Punkte der „Spur“ von demselben gleichen Abstand haben; wie sie allmählich ihre Vorstellung dieser „Kugelspur“ zu Papier bringen lernen und schliesslich die vielen anfänglichen Fehler unter des Lehrers Leitung aufsuchen und berichtigen: dies alles kann manbesser sehen als schildern.

Auch beim Zeichnen legt, wie beim Formen, der Lehrer grundsätzlich keine Hand an die Arbeiten der Schüler. Technische Schwierigkeiten kommen ja genug vor und machen anfangs das Fortschreiten recht langsam, namentlich, wenn der Lehrer den Standpunkt einnimmt, dass alle mechanischen Hilfsmittel vom Übel sind. In solchen Fällen zeigt der Lehrer die Ausführung erst auf einem besonderen Blatte; auch benutzen die Schüler zuweilen Probeblättchen zu notwendigen Vorübungen. Die Zwickauer „Schülerarbeiten“ sind, was sie heissen.

Wer eine zufriedenstellende Zeichnung aufweisen kann, darf sie zur Belohnung austuschen, eine Übung, die den Kindern viel Vergnügen macht und sie zu ernster Bemühung ansporut.

Zur Anschauung bezw. Entwicklung des Schattens (in den beiden oberen Klassen, mit 8- bis 10jährigen Schülern) verhilft ein brennendes Lichstümpfchen neben dem geformten Körper. Den Schatten muss das Kind eben auch erst sehen und verstehen lernen, ehe es ihn zu zeichnen vermag.

Jeder Schüler zeichnet nur das, was er wahrgenommen hat. Was falsch oder gar nicht gezeichnet wird, bringt wieder einen Mangel der seelischen Vorstellung an den Tag, und damit ist ja immer zugleich die Möglichkeit seiner Abstellung gegeben.

Da keine Vorlagen benutzt werden, auch keine Skizze vom Lehrer entworfen wird, so sind alle Arbeiten durchaus individuell, und diese Individualität wird von H. in ganz besonderem Grade begünstigt.[1]) Jeder Schüler zeichnet den Gegenstand in beliebiger eigener Auffassung und Lage, ja zuweilen in mehr als einer Ansicht.

[1]) Interessant ist es zu erfahren, inwieweit H. in einem 1895 erschienenen Buche („Der Zeichenunterricht in der Volksschule“ Teil I, Gera,

VII. Nun ist noch eines Mittels zu gedenken, welches bei H. ausgiebig benutzt wird, um die grösstmöglichste Vollkommenheit der kindlichen Vorstellungen zu erreichen; dies ist die Behandlung der verschiedenen Schnitte des Gegenstandes, die zum Teil die Bedeutung besonderer Unterrichtseinheiten erreichen. Es werden z. B. durchgearbeitet von der Kugel: die Schnitte in der Achsenrichtung (Halb- und Viertelkugel) und quer zu derselben (Kugelschnitt), von der Perle: längs der Bohrungsachse und quer durch diese, von der Kirsche: die Längsschnitte durch die breite und durch die schmale Seite und der Querschnitt, u. s. w.

Sie alle werden nicht bloss in oben angedeuteter Weise anschauend besprochen und darauf plastisch dargestellt, sondern auch gezeichnet, von den besseren Schülern in überraschender Naturtreue.

Gleich den ersten Gegenstand der zweiten Klasse z. B. sah ich durch Zeichnungen vertreten, die dem Beschauer wirkliches Vergnügen bereiten. Sowohl das Vollei als auch die verschieden geschnittenen Hälften des gekochten Eies, ohne und mit Dotterkugel, waren von den gewandteren Schülern mit sorgfältig abgetöntem Schatten und Reflexlicht versehen und entsprechend getuscht. Wie diese, so würden auch die verschiedenen späteren Zeichnungen, wie Pflaume, Birne, Haselnuss etc. gewiss weit älteren Schülern zur Ehre gereichen. — Das Formen und Zeichnen kleiner Objekte und ihrer Schnitte geschieht in vergrössertem Massstabe, wozu eine bei der Besprechung verwendete starke Lupe verhilft.

Die Behandlung der verschiedenen Schnitte macht dem Schüler den Gegenstand so zu sagen fast durchsichtig. Er lernt für die Zukunft beispielsweise eine Frucht mit ganz anderen Augen und Empfindungen betrachten, als es der hierin ungebildete Durchschnittsknabe thut, in dessen Seele der Anblick einer Kirsche nichts Anderes auslöst als den Wunsch: „Die möchte ich essen!"

Solcher Unterricht vermag doch gewiss zu illustrieren, was Herbart mit „reichem" Anschauen gegenüber der „rohen" Anschauung bezeichnet, und dieses reiche Anschauen bringt den Schüler nicht bloss zur Erkenntnis der Form, sondern des ganzen Wesens der Dinge.

Ich erwähne noch kurz die Darstellung der gewonnenen Vorstellungen durch das Wort. In dieser Beziehung ist es Herrn H. lediglich darum zu thun, dass der erworbenen Erkenntnis möglichst zutreffend Ausdruck gegeben werde, so „dass umgekehrt das Wort wieder die genaue Vorstellung wecke". Auf „gedrechselte Sätze" legt er bei so jungen Schülern keinen Wert.

Th. Hofmann) solche Individualisierung auch für denjenigen Anfangs-Zeichenunterricht verlangt, der nicht auf Grund des voraufgegangenen Formens erteilt wird, und nicht weniger fesselte mich die Gelegenheit, sehen zu können, wie H. selbst in einer Mädchen-Oberklasse diesen Grundsatz durchführte.

„Sie erzählen und beschreiben uns das“, schreibt er, „wie guten Kameraden; nur unklare, zweideutige Ausdrücke werden korrigiert, und wenn den Kindern verständliche Litteratur über den behandelten Gegenstand vorliegt, so erfreuen wir uns mit ihnen an Rätseln, Gedichten u. s. w.“

Niemand wird bestreiten wollen, dass den Schülern hieraus allmählich auch ein ganz annehmbarer sprachlicher Nutzen erwachsen wird.

Endlich kann man Herrn H. nur zustimmen, wenn er sagt, dass hier viel „schöner Stoff zu schriftlichen Arbeiten verborgen liege“. Allerdings würde derselbe nur im Rahmen der Schule nutzbar gemacht werden können.

VIII. Der geschilderte „Formunterricht“ bildet, wie schon eingangs berichtet, die Grundlage für den gesamten Zwickauer Handfertigkeits-Unterricht. Damit ist bereits angedeutet, dass die folgenden Abteilungen desselben, Papp- und Holzarbeit, vom „Formen“ nicht himmelweit verschieden sein können. Thatsächlich sind die leitenden Grundsätze überall dieselben; nur ist selbstverständlich in jeder neuen Disciplin den veränderten Verhältnissen Rechnung getragen. Doch darüber zu sprechen, gehört hier nicht zu meiner Aufgabe. Die „Blätter für Knabenhandarbeit“ brachten im verflossenen Jahre eine längere Abhandlung von Franz Hertel: „In die Tiefe musst du steigen, soll ich dir das Wesen zeigen“, worin derselbe den Handfertigkeits-Unterricht, wie er nach seiner Ueberzeugung sein muss, schildert, begründet und gegen Befehdungen verteidigt.[1]) Darin findet der geehrte Leser ausser einem trefflichen Beispiele für die Behandlung einer Frucht im Formunterrichte („Kirsche“) auch eine Skizze aus der Abteilung für Holzbearbeitung („Handschuhkasten“), die ihn gerade über jene Verwandtschaft orientieren kann.

Es sei mir nun noch ein Schlusswort gestattet!

Bei Hertel gelangen allerdings nur wenige Gegenstände zur Durcharbeitung. Aber muss die so ungemeine Gründlichkeit des Unterrichts, dieses „In-die-Tiefe-steigen“ nicht schliesslich vorbildlich wirken auf die kindliche Anschauung anderer Dinge der Umgebung? Hertels Anstalt besuchen neben „Bergmannsbuben“ (— „solche Sorte haben Sie gewiss nicht“, schreibt er mir) Söhne aus den besten Familien der Stadt, von Justiz- und Verwaltungsbeamten, Offizieren, Baumeistern (deren Zusammensein übrigens einen wohlthuenden Einfluss auf alle zeitigt), und diese bleiben der Schule zum grossen Teile sehr lange treu, manche 5, 6, ja 7 Jahre, und zwar freiwillig! Ich bin überzeugt, dass es solchen Schülern doch wohl ein inneres Bedürfnis mag geworden sein, scharf, verständig und gemütvoll zu prüfen, was auch immer in ihren Bereich tritt.

[1]) Ich habe daraus viele meiner Hertel-Citate entnommen und kann das eingehende Studium dieses auch als Sonderabdruck erschienenen Artikels jedem Lehrer angelegentlichst empfehlen.

Freund H. weiss dazu aus seinen langjährigen Erfahrungen Belege zu erzählen, auch zu der förderlichen Einwirkung seines Handfertigkeits-Unterrichts auf den ganzen Lebensgang früherer Schüler. Und dieser Mann flunkert nicht!

In den richtigen Händen muss dieser Handfertigkeits-Unterricht imstande sein, wie H. sagt, „Geist, Herz und Hand zu bilden", auch den Willen des Kindes günstig zu beeinflussen. Ueber diesen hohen erziehlichen Wert desselben, das Hauptkennzeichen einer berechtigten Unterrichtsdisciplin, spricht sich H. selbst in dem vorhin erwähnten Artikel wie folgt aus:

> „Spricht dafür nicht der fast gänzliche Wegfall der Disciplinarfälle in der Handfertigkeits-Schule, ferner der Umstand, dass jeder Schüler derselben die Ueberlegenheit anderer neidlos anerkennt, weil sie nicht durch Urteil des Lehrers festgestellt wird, sondern offen ersichtlich zu Tage tritt? Ist es nicht auch beweisend für den erziehlichen Wert dieses Unterrichts, dass Schüler im Gebirge selbst im Winter stundenweite Wege bei oft üblem Wetter nicht scheuen, um am Handfertigkeits-Unterrichte regelmässig teilzunehmen, dass sie das selbst sechs und sieben Jahre lang thun, und dass darin immer ein Bruder dem andern folgt? Ist das wirklich nicht erziehlich, was das Kind so mächtig packt, obwohl ihm namentlich anfangs bei der oft sehr beschränkten Gebrauchsfähigkeit seiner Sinne und Hände bedeutende Schwierigkeiten erwachsen? Wieviel Unterrichtsdisziplinen hat die Schule aufzuweisen, die den Handfertigkeits-Unterricht darin übertreffen? Nur Voreingenommenheit und mangelhafte Kenntnis können einem Unterrichte grossen erziehlichen Wert absprechen, der so tief ins Innere der Dinge dringt, als dies möglich ist, der die Form des Dinges als Produkt der Naturanlage und seiner Geschichte erkennen lässt, Kunstprodukte nach Stoff, Bearbeitungsweise, Zweck und ästhetischem Gehalte auffassen, nachbilden und darstellen lehrt und dadurch den verschiedenen Organen des Kindes eine geradezu selten günstige Gelegenheit zur Entwicklung giebt?"

Ich frage: Ist solcher Handfertigkeits-Unterricht, wie unsre Gegner urteilen, „ein Handwerk", das die Schule und ihre Lehrer herabwürdigt?

Ist es Uebertreibung, zu behaupten, Hertels „Formen" sei eine geistvolle, glückliche Durchführung der oben von mir citierten Ideen Pestalozzis über die Anschauungskunst, ja deren erstmalige vollkommene Verkörperung? Oeffnet Hertels Unterricht nicht eine Perspektive auf die Notwendigkeit und Möglichkeit solcher Anschauungsvermittlung in immer steigendem Grade durch die ganze Schulzeit, während man damit bisher kaum in den Unterklassen etwas anzufangen wusste?

Hat Herr Leuschke ein Recht, in seiner „Festschrift" die Handfertigkeits-Sache nach Zeitigung solcher Früchte aus der Reihe

der pädagogischen Fragen zu streichen, den Unterricht als verfehltes Experiment hinzustellen? Bezieht Herr Wigge seine harten Worte: [1]) „Vom pädagogischen Standpunkte aus müsste ich sie (nämlich die auf dereinstige Einführung des Handfertigkeits-Unterrichts in die Schule abzielenden Bestrebungen) verurteilen, selbst wenn ich sie vom sozialen aus rechtfertigen könnte," auch auf alle Schritte zu Gunsten des Hertel'schen Formens?

Haben wir keinerlei Berechtigung zu dem Wunsche, dass demselben in unsern Schulen einst eine Heimstätte bereitet werde? Dass sich, um dies zu ermöglichen, recht viele wackere Lehrer entschliessen möchten, sich in Hertels schöne Methodik einzuarbeiten?

Der freundliche Leser möge sich dies alles selbst beantworten! Ich hoffe, dass es überwiegend in Meister Hertels Sinne geschehen wird.

Sollte mir aber in vorstehendem meine Absicht nicht gelungen sein, in weiteren Kreisen ein reges Interesse für dieses Mannes Lebenswerk zu erwecken, eine Ahnung von der vielleicht grossen Bedeutung desselben für unsere Jugenderziehung, so könnte daran nicht das „Ding an sich" die Schuld tragen, sondern nur die „Erscheinung", d. h. die unzureichende Art der Schilderung.

Auf jeden Fall darf ich nicht unterlassen, hier die Mitteilung zu machen, dass Herr Hertel infolge vielseitiger Anregung (auch von sehr namhaften Persönlichkeiten) ein ausführliches Werk über sein Handfertigkeits-System herausgiebt, dessen erster Teil unter dem Titel: „Der Formunterricht als intensivster Anschauungsunterricht" schon in kurzem erscheinen soll (bei Th. Hofmann in Gera). Dann wird jeder an der rechten Quelle die eingehende Belehrung schöpfen können, welche mein kurzer Bericht nicht zu geben vermag.

Hätte aber selbst dann — wie ja doch leicht möglich — dieser und jener gewiegte Pädagoge noch dieses und jenes an der Sache auszusetzen: es dürfte doch wohl „des Schweisses der Edlen wert" sein, an ihrer weiteren Vervollkommnung mit zu arbeiten! Die schönsten Früchte fallen uns eben nicht mühelos in den Schoss, und bloss negierende Kritik nützt nichts, denn auch hier gilt Hertels Wahlspruch:

„In die Tiefe musst du steigen,
Soll sich dir das Wesen zeigen!"

Nachschrift.

Vorstehender Bericht war bereits geschrieben, als ich den Artikel des Herrn H. Wigge: „Handfertigkeits-Unterricht?" im „Deutschen Schulmann" (1900, Heft 3) zu lesen bekam, wohl einen

---

[1]) Vergl. „Pädag. Monatsblatt" 1899. V.

der feindseligsten, die je gegen die Handfertigkeits-Sache verfasst wurden.

Da findet sich auf S. 123 die Stelle:

„Dies alles steht in den ‚Blättern für Knabenhandarbeit‘. Ich lese dieselben seit Jahren . . . .“

Das muss ein Irrtum sein. Die Artikelreihe: „In die Tiefe musst du steigen, soll sich dir das Wesen zeigen“ von Franz Hertel in den Heften 4, 5 und 6 des Jahrganges 1899 kann Herr W., nach seinen Angriffen zu urteilen, unmöglich gelesen haben, wenigstens nicht, wie ein so ernst zu nehmender Schriftsteller gegnerische Ausführungen lesen muss, auf die er sich berufen will. (Auf sonstige Artikel jener „Blätter etc.“ will ich mich gar nicht beziehen!) Andernfalls würde er zum mindesten das nicht in einen Topf geworfen haben mit einzelnen drastischen Auswüchsen, in deren Verurteilung selbst Freunde der Handfertigkeits-Sache mit ihm einig sein können.

Dem Erziehungs- und Unterrichtsplane, den Herr W. auf S. 130—131 als Waffe gegen den Handfertigkeits-Unterricht skizziert, würde Herr Hertel — soweit ich ihn kenne — ohne weiteres zustimmen. Ich meine ihn recht befriedigt und heiter lächeln zu sehen, namentlich beim Durchlesen des W.'schen Satzes:

„Sie“ (nämlich die „Laienpädagogik“ des Deutschen Vereins für Knabenhandarbeit) „verkennt, dass die technischen Uebungen in innigstem Zusammenhange mit der realistischen und ethischen Unterweisung gepflegt werden müssen und dass die mechanische Seite des technischen Moments nur soweit gesondert zu pflegen ist, als es das oberste Bildungsziel bedingt.“

Die auffällige Verwandtschaft dieser Forderungen mit dem System Hertel dürfte bei objektiver Beurteilung selbst aus meiner nur andeutungsweisen Schilderung desselben wahrzunehmen sein.

Ja, man könnte getrost die eigenen Worte des Herrn W. die beste Kennzeichnung des Hertel'schen Handfertigkeits-Unterrichts nennen. Sollte in letzterem nicht doch der „Zusammenhang zwischen Herzens-, Geistes- und Kunstkraft“ zu entdecken sein, dessen Nachweis Herr W. bei Pestalozzi vermisst? (S. 128 unter Nr. 3.)

Ich kann nur wiederholen: die Lehrweise Hertels muss Herrn W. bisher unbekannt geblieben sein, sonst könnte gerade er nicht den gesamten Handfertigkeits-Unterricht verwerfen.

Freilich bedient sich Herr W. in seinen Kampfartikeln solcher Ausdrücke, wie z. B. „Leipziger Observanz“ und dergleichen, aus denen man schliessen könnte, dass er nur gegen eine bestimmte Richtung der Handfertigkeits-Bestrebungen zu Felde ziehe. Aber es ist doch recht sonderbar, dass er niemals irgend eine Richtung ausdrücklich ausnimmt, dass man in den mir bekannt gewordenen Artikeln des Herrn W. vergeblich nach Namen sucht, auf welche

seine Anschuldigungen nicht gemünzt sein wollen. Man vermag den Argwohn nicht zu unterdrücken, er meine die Handfertigkeits-Bestrebungen durchweg und möchte damit überhaupt tabula rasa machen.

Zwar wendet sich Herrn Wigges Zorn vornehmlich gegen die „hervorragenden Laien“, die er mit Namen anführt; aber alle Schulmänner in den Reihen seiner Gegner beleidigt er ungenannt doch ausnahmslos durch Verdächtigungen, die nicht von sachlichem Kampfe zeugen. Er sagt wörtlich:

> „Ich habe immer das Gefühl gehabt, als ob Lehrer und Schulaufsichtsbeamte, welche sich für den Handfertigkeits-Unterricht begeistern, von dem eigentlichen Schulunterrichte nichts verständen, und als ob sie gerade darum, weil sie in dem pädagogischen Berufe beruflos sind, sich auf jene Spezialität würfen. Ich verschweige auch nicht, dass Erfahrungen die Richtigkeit meines Gefühls bewiesen haben.“

Wäre es nicht ein Unglück für die deutsche Jugend, wenn gar so viele Lehrer und Schulaufsichtsbeamte nichts taugten? Wenn Herr Rektor W. aus Erfahrung unter seinen Aufsichtsbefohlenen begeisterte Anhänger der Handfertigkeit wissen sollte, die er in ihrem Hauptamte als ungerechte Haushalter taxiert, so möge er das mit ihnen abmachen; aber in ihrer Allgemeinheit müssen die angeführten „Gefühlsäusserungen“ mindestens als bedauernswerte Uebereilung entschieden zurückgewiesen werden. Hier hält es wirklich für einen Betroffenen schwer, die selbstverständliche Mässigung zu bewahren und nicht in den Fehler des Herrn W. zu verfallen.

Ein so temperamentvoller Herr sollte doch mit der Feder vorsichtiger sein nnd immer bedenken, dass er den Angegriffenen auch wohl Unrecht thun könne, wie ihm dies nach eignem Geständnis schon passiert ist! (Pädag. Mon.-Bl. 1899, VI.)

Um nur das Beispiel zu nennen, zu dem mein obiger Bericht mir Anlass giebt: Ob wohl Herr W. nach gewissenhafter Lektüre jenes Hertel'schen Artikels in den „Blättern für Knabenhandarbeit“ noch „das Gefühl haben“ wird, der Mann bedürfe seiner pädagogischen Unterweisung? Oder ist in der Wissenschaft der Pädagogik, die, wie Herr W. treffend sagt, „in pädagogischen Dingen zu entscheiden hat“, er selbst die höchste Instanz? Fast scheint es mir, als wolle Herr W. alle Handfertigkeitsfreunde mundtot machen, so dass sich jeder von ihnen scheuen müsse, in der pädagogischen Presse Farbe zu bekennen!

Dieser Gegner des Handfertigkeits-Unterrichts nennt und kennt keine Ausnahmen. Die „Leipziger Observanz“, die „Laienpädagogen“ und die „Richtung Springer-v. Schenckendorff-Götze“ müssen ihm dazu herhalten, das Ganze zu verurteilen, während doch jeder einigermassen „Wissende“ (N.B. dies Wort spielt in H.'s Artikel eine Rolle) sagen wird, dass Herr W., falls er alle seine Vorwürfe ernst

meint, auch diese Richtung entweder nur sehr oberflächlich kennen gelernt haben muss, oder doch unter ganz ungünstigen Verhältnissen. Aber wenn er auch wirklich in Reden, Schriften oder Handlungen der Handfertigkeits-Freunde berechtigte Angriffspunkte, selbst Irrtümliches finden sollte, — das ist ja immerhin denkbar, und sogar Pestalozzi muss sich dies von Herrn W. gefallen lassen (S. 128 und 129) — so dürfte er doch nicht den Standpunkt einnehmen, dass ein Irrtum gleich den ganzen Mann unmöglich mache. Auch Herr W. hat doch schon geirrt! Wie würde es ihm behagen, falls jemand dieserhalb alles Gute an ihm leugnen oder totschweigen wollte? (Bei Pestalozzi thut er das ja allerdings nicht.)

Warum macht er Herrn v. Sch. und anderen „hervorragenden Laien“ einen Vorwurf daraus, dass sie sich einer als gut und nützlich erkannten Sache widmen, auch wenn dieselbe das ihnen ferner stehende Gebiet der Pädagogik berührt? Waren — um ein etwas kühnes Beispiel zu gebrauchen — die Mediciäer tadelnswert, weil sie, obwohl Laien in der Kunst, deren grossartigste Gönner und Förderer wurden? Herrn W. ist doch bekannt, dass auf verschiedenen Kulturgebieten recht weitgehende Reformen gerade von Laien herstammen. Verübelt er dem Laien von Rochow sein Hineinpfuschen in die Pädagogik? Ja, war etwa Pestalozzi selbst von anfänglichem Berufe ein Lehrer? Und überdies wollen sich ja doch die „hervorragenden Laien“ gar nicht als Handfertigkeits-Lehrer aufspielen, wenn auch der eine und der andere einmal seine Ansichten über die Bedeutung und die Aufgaben jenes Unterrichts vorträgt. Diese Herren werden stets den lebhaftesten Anteil auch an seiner inneren Entwicklung nehmen; aber sie werden dieselbe nicht machen und sie nicht in aufgenötigte Geleise zwängen, sondern nach einem Worte des Herrn v. Sch. der speziellen Pädagogik darin stets „freie Bahn“ lassen.

Wahr ist es allerdings, dass das Florieren der Handfertigkeits-Bewegung in Preussen grossenteils der Wirksamkeit des Herrn v. Schenckendorff zu danken ist. Die dafür „begeisterten Lehrer und Schulaufsichtsbeamten“ allein hätten es aus verschiedenen Gründen kaum vermocht, sie in dem vorliegendem Umfange in Fluss zu bringen und darin zu erhalten. Vielleicht aber wird sich der Handfertigkeits-Unterricht nach 50 oder 100 Jahren zu einem gar nicht mehr zu entbehrenden Faktor der öffentlichen Jugendbildung ausgewachsen haben; dann wird man sicher die zähe Beharrlichkeit des „hervorragenden Laien“ rühmend anerkennen, die heutigen Gegner der Sache aber wohl kaum mehr verstehen.

Auf S. 120 greift Herr W. den Gesamtausschuss des „Deutschen Vereins für Knaben-Handarbeit“ an. Ausser Herrn v. Sch. macht er noch 13 Mitglieder namhaft, die nicht Pädagogen sind, und behauptet z. B., dass „diese Herren“ an die Volksschule die Forderung stellen, handwerksmässige Tischlerei, Buch-

binderei und Schlosserei zu betreiben! Man weiss nicht, was man zu solcher Entstellung der Thatsachen sagen soll. Zunächst ist diese Forderung von irgend welchen Vertretern der Handfertigkeits-Sache überhaupt niemals gestellt worden! So oft auch schon gegen solche Behauptungen Front gemacht worden ist, sie kehren immer wieder wie Ahasver, und sie finden stets ihre Gläubigen. Auch was Herr W. in dieser Beziehung Herrn v. Sch. vorwirft (er habe auf den Gedanken des Rittmeisters Clauson-Kaas „sein Reis: Vorbildung für das Handwerk“ gepfropft), ist durchaus unzutreffend. Herr W. versteht es vortrefflich, die Dinge einseitig darzustellen! Wohl hat Herr v. Sch., wie mancher andre, von dem Nutzen gesprochen, der unter anderem auch dem Handwerk aus dem Handfertigkeits-Unterricht erwachse. Kein Mensch wird diesen Nutzen ernstlich in Abrede stellen, und er ist auch recht wünschenswert. Aber wie kann da Herr W. von einer „Vorbildung“ bloss für das Handwerk reden? Mit gleichem Rechte dürfte man sagen: die Schulkinder müssten zeichnen lernen, um sich später den bildenden Künsten widmen zu können, oder sie machen turnerische Freiübungen zur Vorbildung für das Tanzen!

Wenn der Handfertigkeits-Unterricht nicht allgemeinere und höhere Ziele hätte, als bloss für das Handwerk vorzubilden, so würde er nicht eine so mächtige Bewegung durch alle Kulturländer veranlasst haben. Davon darf Herr W. allerdings nichts schreiben, namentlich nicht von der teilweise ausserordentlichen Anteilnahme der Schulen des Auslandes an dem Handfertigkeits-Unterricht; denn das wäre ja offene Propaganda für die Sache. Aber ein Beweis von Objektivität ist dies Verschweigen nicht.

Den Hohn, mit welchem Herr W. die 14 von ihm genannten Herren auf S. 120 überschüttet, kann man schwerlich als geschmackvoll bezeichnen. Höchst sonderbar nimmt sich auch aus, wie er den deutlichen Anschein erweckt, als ob „diese Herren“ die allein massgebenden Persönlichkeiten des Gesamtausschusses wären. Er behauptet, dass die nicht von ihm genannten „allermeisten Mitglieder“ desselben „nichts anderes als dekorative Mitgänger“ seien. Es bleibt darum „nichts anderes“ übrig, als Namen zu nennen, welche durch diese beleidigende Aeusserung betroffen werden. In den Gesamtausschuss des D. V. f. K.-H. gehören nämlich auch die Lehrer: Gärtig-Posen, Groppler-Berlin, Houssong-Ludwigshafen, Kalb-Gera und Neumann-Görlitz, die Schulinspektoren, Schul- und Seminardirektoren, bezw. Rektoren: Brückmann-Königsberg, Kunath-Dresden, Noeggerath-Hirschberg, Dr. Pabst-Leipzig, Rissmann-Berlin, Scherer-Worms, Dr. Springer-Bonn, Waeber-Brieg und Wilsdorf-Plauen und die Geheimen Ministerial-, Regierungs- und Stadt-Schulräte: Dr. Arnsperger-Karlsruhe, Dr. Brandenberg-Köln, Brandi-Berlin, Dr. Kerschensteiner-München, Kuhlgatz-Kiel, Platen-Magdeburg,

Polack-Worbis, Dr. Sickinger-Mannheim, Dr. Waag-Karlsruhe und Waetzold-Berlin; ausserdem will ich noch nennen die, Professoren Dr. Biedermann-Leipzig, Dr. Dittrich-Braunsberg, Dr. Hueppe-Prag, Dr. Martius-Rostock und Dr. Rubner-Berlin, unter denen man auch bekannte Hygieniker bemerken wird.

Ob wohl diese Herren sich die von Herrn W. ihnen angedichtete Rolle würden bieten lassen? Wenn aber nicht: giebt dann das Verschweigen einer so bedeutenden Anzahl von Lehrern und Schulaufsichtsbeamten im Gesamtausschusse Herrn W. ein Recht von Laien-, pädagogik desselben zu sprechen?

Zugleich muss festgestellt werden, dass Herr W. nicht einen der genannten Schulmänner von seiner Verunglimpfung auf Seite 123 ausschliesst! Er scheint sich der Konsequenzen seiner Ausfälle gar nicht bewusst gewesen zu sein. Dass so mancher jener Namen der deutschen Lehrerwelt denn doch in ganz anderer Weise bekannt ist, bedarf keines Wortes, und weder offene noch versteckte Angriffe des Herrn W. werden diesen guten Ruf schmälern, wohl aber vielleicht manchen Leser zu unwillkürlichen Vergleichungen veranlassen —.

Es hat mich schon manchmal recht gewundert, dass die Leiter der Handfertigkeitsbewegung verschiedene Angriffe auch von anderer Seite ohne Erwiderung liessen (wenngleich man solches Schweigen von einem gewissen Standpunkte aus auch wieder begreifen kann). Wer nicht selbst mit am Steuer sitzt, scheut das Hervortreten aus begreiflichen Gründen; aber diese neuen Angriffe des Herrn W., so kurz vor der Kölner Versammlung, sowie die Rücksicht auf meinen Bericht über Hertel haben mich doch veranlasst, meine Stimme zur Abwehr zu erheben. Nur zur Abwehr! denn ich masse mir gar nicht an, einen Mann wie Herrn Wigge anderen Sinnes machen zu können. Er wird mit seiner ausnahmslosen Verurteilung des Handfertigkeits-Unterrichts, mit seiner so zu sagen undefinierbaren Kampfesweise — wie ich hoffe — wenig Glück haben. Die Sache ist selbst durch ihn nicht mehr aus der Welt zu schaffen, wenigstens nicht das Gute daran. Nur insofern nützen die Angriffe des Herrn W. dieser guten Sache, als auch sie die Freunde derselben anspornen helfen, alles, was mit Recht an ihr zu tadeln ist, allmählich abzustreifen. Blindheit gegen die eigenen Fehler ist ja stets der grösste derselben; darum ist uns jeder Gegner schätzbar, der solche Mängel in sachlicher und massvoller Weise aufdeckt.

In ihrer Grundauffassung fühlen sich die Handfertigkeits-Freunde durch Herrn Wigges Befehdung nicht getroffen; vielmehr können sie dadurch in ihrer Überzeugung nur noch mehr gefestigt werden.

Schliesslich erlaube ich mir noch zu bemerken:

1. dass zu der sogenannten „Leipziger Observanz“ jetzt auch Hertels Richtung gehört, da das von Dr. Pabst geleitete

Handfertigkeits-Seminar dem „Formunterricht" seine Pforten geöffnet hat,
2. dass auch die unter dem speziellen Patronate des Herrn v. Schenckendorff stehende Görlitzer Handfertigkeits-Schule damit einen Versuch macht,
3. dass ich mich hier hauptsächlich auf die Zwickauer Richtung des Handfertigkeits-Unterrichts bezogen habe, dass mir also die Absicht fern liegt, anderen, ähnlichen Systemen die Berechtigung abzusprechen,
4. dass ich mich ehrlich freuen würde, wenn jemand Herrn Wigge soviel Neugierde gerade auf Hertel und sein Werk beizubringen vermöchte, dass er ihn einmal selbst in Zwickau besuchte. Es ist schon mancher Saulus ein Paulus geworden!

V.

Der Religionsunterricht.

Aus dem Archiv einer Vereinigung bayrischer Lehrer.

1. Das Ziel des Religionsunterrichts in der Volksschule.

Der Religionsunterricht soll den Schüler mit Frömmigkeit und kirchlichem Sinne erfüllen. Gleichbedeutend damit ist die Fassung: Es soll im Schüler das religiöse Interesse ausgebildet werden, wie man es anschauen kann im Herrn und an der Apostelgemeinde.

Im Ausdrucke Frömmigkeit soll angegeben sein, dass der Religionsunterricht auf Erweckung des heiligen Lebens des Einzelnen auszugehen habe; mit kirchlichem Sinn, dass er sich auch angelegen sein lässt die Erweckung des Strebens für die Ausgestaltung des Reiches Gottes.

Dazu sei noch erläutert, dass alles ethische Denken in der Schule gelehrt werden soll in Beziehung auf den Herrgott. (Das Verlangen eines reinen Moralunterrichts zeigt eine gewaltige Unkenntnis der pädagogischen Gesetze.) Der Heiland selber macht uns die Sache deutlich. Bei der Frau am Brunnen lernen wir die Nächstenliebe als rettendes Erbarmen gegenüber einem verirrten Menschen. Der Heiland handelt nicht für sich; er erkennt den Willen des Vaters und führt ihn aus; er handelt im Auftrag. So beim Erlösungswerk: er thut es, weil es Gottes Wille ist. Am schönsten tritt das hervor bei der Oelbergsgeschichte. Man lernt dieses Verhältnis besonders im Buch von der Nachfolge Christi kennen. Das Sittliche wird zu-

gleich aufgefasst als Gehorsam gegen Gottes heiligen Willen. Das unterscheidet Frömmigkeit von der Sittlichkeit. Der Fromme fühlt sich als Gottes Kind.

Ebenso soll das Kind Mitglied der Kirche werden und als solches bei allem Streben den Gedanken haben: Du wirkst hier als Angehöriger des Reiches Gottes, wie es im Vaterunser ausgedrückt ist: Zu komme dein Reich! Der religiöse Mensch bezieht alles auf diesen Ursprung.

Wird beim Religionsunterricht der Nachdruck aufs Einlernen gedruckter Katechismussätze und biblischer Geschichten gelegt, dann kommt im Kinde der Gedanke empor, es handle sich in der Religion um Hersagenkönnen des verlangten Stoffes. Auch Geistliche scheinen zu dieser Auffassung hinzuneigen, da einer der Klage Ausdruck giebt, es sei eine oft überraschende, geradezu verblüffende Unkenntnis in religiösen Dingen zu Hause.

Nur dann, wenn der Religionsunterricht Veranstaltungen trifft, dem Kinde eine tiefe innere Ueberzeugung beizubringen, ist er das erste Unterrichtsfach. Blosser Wissensstoff kann diese Ueberzeugung nie bewirken. Der Schüler muss ein Gefühl des Wohlgefallens an dem Gelernten bekommen, und sein Wille muss in Bewegung geraten.

2. Welcher Stoff soll zur Erreichung des Zieles ausgewählt werden?

In Religion darf nur das für die religiös-sittliche Bildung wahrhaft Fruchtbringende, das Erhebende und Veredelnde ausgehoben werden im Gegensatz zu dem kirchlichen Religionsunterricht, bei dem die dogmatische Rücksicht entscheidet, was vor das Kind gebracht wird. Dem erziehenden Unterricht gilt das Heil des Kindes, dem kirchlichen der Vorteil der Kirche, das Bedürfnis der Kirche. Man sollte aber bedenken, dass die Gemeinde der Heiligen gar nicht vorhanden sein kann, wenn nicht das einzelne Mitglied auf die Bahn der Heiligkeit gebracht ist.

Geistliche geben zu, dass der religiöse Lernstoff zu massenhaft ist. In einer vierten Klasse sind z. B. in biblischer Geschichte bei 2 Wochenstunden 24 Nummern zum Lernen vorgeschrieben, andere sind noch zu lesen. Rechnen wir diese gar nicht, so kommt auf eine Nummer die Zeit von 3 Stunden. In dieser Zeit kann aber keine Geschichte methodisch behandelt werden.

Ein grosser Uebelstand besteht auch dann, wenn in der Unterklasse ein Geschichtsbuch mit kürzerer Fassung und in der Mittel- und Oberklasse ein grösseres Bibelbuch eingeführt ist. Dann setzt man sich vor, schon in der Unterklasse die ganze alt- und neutestamentliche Geschichte zu durchlaufen, überbürdet das Kind und nimmt das Interesse für Stoffe der späteren Klassen vorweg.

Das Kind soll vom ersten Schuljahre ab mit seinem Heiland vertraut werden, aber nicht bloss mit dem Jesuskind, sondern mit dem ganzen Heiland. Dies erreicht man, wenn man dem Kinde die Sonn- und Festtagsevangelien in warmer, zu Herzen gehender Behandlung, also in erbaulicher Weise, jedes Jahr je nach der kindlichen Fassungskraft nahebringt. Der Gedanke, wie mache ich es, dass das Kind bei einer Prüfung sehr gut besteht, darf also dabei dem Lehrer nicht im Kopfe schweben.

Wenn wir im 1. und 2. Schuljahre ausschliesslich eine erbauliche Betrachtung des Lebens Jesu im Anschluss an die Sonn- und Festtage des Kirchenjahres wollen, so bedeutet das eine reine Lebensstufe in unserem Religionsunterrichte, wo wir mit dem Kinde sehr wenig theoretisieren, sondern nur das Kind auffordern zum Urteilen und ihm vielleicht die Antriebe mitgeben, dass es an den Erlebensgelegenheiten recht Anteil nehme. Wir haben uns damit dem Standpunkte Willmanns genähert, der gegenüber Ziller nicht das ethische Urteil als Angelpunkt der sittlichen Erhebung, sondern die Sitte hervorhebt. Bei uns bleibt das ethische Urteil der Angelpunkt der sittlichen Erhebung, aber fürs ethische Urteil muss die rechte Empfänglichkeit vorbereitet sein, und diese Empfänglichkeit wächst im Kinde dann empor, wenn es in Familie, in der Heimat, kurz in der rechten Umgebung aufgezogen wird. Indem wir fortgesetzt den Anschluss ans Leben des Kindes fordern, gerade auch in Hinsicht auf die religiös-sittliche Seite, vertreten wir den Standpunkt, dass sich alle Belehrung in sittlicher Hinsicht zuletzt stützen muss auf eine solche Zubereitung durchs Leben.

Ein Stoff, der das Kind zu erheben und zu veredeln vermag, sind ferner die Geschichten des alten Testaments. Wir denken an die Patriarchengeschichte, aus der Abraham und Joseph herauszugreifen sind, an die Richtergeschichte, besonders an Moses und seine Einrichtungen, an die Königsgeschichte, aus der besonders Saul und David dem Kinde vorgeführt werden sollen.

Die Verwerfung des alten Testaments als Bildungsstoff wird daher kommen, dass man sich durch Schriften eines Strauss, Wellhausen u. a. von der richtigen ethischen Schätzung der geschichtlichen Personen abbringen liess und die Geschichte theoretisch betrachtet.

Unter allen Stoffen sollen aber die neutestamentlichen und hier wieder die Evangelien den eigentlichen Schwerpunkt ausmachen.

Den Abschluss bildet die Apostelgeschichte, aus der endlich einmal Paulus zu würdigen wäre, der im christlichen Volke nicht als Vorbild wirken kann, da er viel zu wenig nach Leben und Lehre bekannt ist.

Die Kirchengeschichte hat in der Schule wenig Platz wegen mangelnder Zeit; sie gebe einen schönen Stoff für die Christenlehre, aber nicht in der kurzen Fassung des Katechismus.

Von einer Seite möchte man gern Worte Jesu, Abschiedsreden Jesu, Lobgesänge, Mahnworte des Tobias aufgenommen haben. Aber solche didaktische Stoffe treiben keine Frucht fürs Kind. Wir brauchen Erzählungen, wofür die heilige Schrift eine unvergleichliche Quelle ist, Erzählungen, worin Willen vorkommen, die das Kind beurteilen kann. Mit geschichtlichen Personen muss das Kind Umgang pflegen, dann erspriesst ein Gewinn für sein Herz. Das ethische Urteil aber ist in unseren Kindern sehr wenig angelegt. Sie schauen in den höheren Klassen gerade hinaus, wenn sie zum ersten Male eine ethische Betrachtung machen und dabei das ethische Urteil fällen sollen. Diese Durcharbeitung des Stoffes ist kein Wortmachen, als was sie ein hoher Geistlicher hinstellt, sondern der wichtigste Akt im ethischen Unterricht, nachdem das Kind die Willensverhältnisse durch die Unterstützung des Lehrers geschaut hat. Die Bedeutung dieses ethischen Urteils ist sehr wenig gekannt, darum schreibt man so grosse Massen vor und begnügt sich, wenn günstigstenfalls der Lehrer die Geschichte gefühlvoll vorerzählt und dann lesen und zu Hause auswendig lernen lässt. So erledigt man freilich 1—2 Erzählungen in der Woche.

Warum hier nicht auch Katechismusstoffe ausgewählt sind, ersieht man aus einem späteren Kapitel.

3. Wie soll der Religionsstoff angeordnet oder verteilt werden?

Von geistlicher Seite giebt man zu, dass nichts im Wege steht, in geschichtlichen Stoffen, also auch in der Bibel lediglich chronologisch zu verfahren. Man sagt zum Nachteil des jetzigen Lehrplans: Das Hinter- und Vorspringen vom alten ins neue und vom neuen ins alte Testament in der Bibel ist nicht gut.

Auch den jährlich wiederkehrenden Erbauungsunterricht an der Hand des Kirchenjahres giebt man zu.

Aber das Hochhalten des Princips der konzentrischen Kreise lässt den chronologischen Gang wieder nur gezwungen annehmen. Man verteidigt mit folgenden Worten die gewohnten konzentrischen Kreise: „Die Seele, wie wir sie kennen, mit Kräften, Vermögen, verlangt nach Abrundung; die Teile sind ohne Ganzes ideell nicht denkbar. Alle Glieder, alle Teile eines Ganzen entwickeln sich nur unter Rücksicht auf das Ganze, das ist ein physisches Gesetz: warum sollte es im Geistesleben anders sein? (!) Der Baum, die Pflanzen formieren sich von innen heraus nach einem Formalprincip: freilich muss Neues geboten werden."

Man sollte, der Aufstellung eines alten heidnischen Philosophen zu liebe, nicht über die offenbaren Schäden hinwegsehen, die diese Theorie verschuldet hat, und die uns in der Schule jahrein und -aus an den Christenseelen vor Augen treten.

Das Kind bekommt bei der jetzigen Behandlung nach konzentrischen Kreisen keinen Gedanken vom Heilsplan Gottes, da jedes Jahr altes und neues Testament gelehret wird. Das verursacht ein Herumzerren des Schülers. Wir verlangen die Anordnung des Stoffes nach Kulturstufen. Die konzentrischen Kreise wollen Stufen des Verständnisses sein, die Kulturstufen sind Stufen der Lebensverhältnisse. Das Kind wird erst in einfache, nahe Lebensverhältnisse eingeführt, in die Familie (Patriarchengeschichte), dann in etwas verwickeltere mit Hilfe der heimatlichen Verdeutlichungen: in die Richterstufe, und weiter in der Richtung der gesellschaftlichen Ideen. Daneben wird auf die Ausbildung der Einzelidee hingewirkt, zunächst auf die Idee des Wohlwollens und des Rechts (Abraham); diese kann sich das Kind im eigenen Erleben gefühlsmässig aneignen. Zuletzt tritt die Idee der Freiheit auf (Christus).

Also ist der Sinn der Kulturstufen ein Heraufkommen in den Lebensverhältnissen und dadurch ein Reiferwerden in der Beurteilung. Die Beurteilung steigt einmal hinsichtlich der Lebensverhältnisse selber, und sie wächst hinsichtlich der Ausbreitung, der Vermehrung der Lebensverhältnisse, sie wird reicher und schwieriger.

Hingegen bei der Behandlung nach konzentrischen Kreisen ist zwar der Heiland für alle da, fürs Kind und für den Mann, aber nicht in gleicher Weise, nicht als Lehrer und Erlöser, sondern fürs Kind als ein Kind in der Krippe. Dagegen kehren wir uns. Der Heiland ist der Heiland. Zu ihm kann man nur hinkommen, indem man die vor ihm gelegenen Entwicklungsstufen beurteilend durchmacht, gerade so wie Gott die Menschheit auf jahrtausende lange Wege geführt hat.

Auch in der deutschen Geschichte — der nationalen Führung des Kindes — soll das Kind durch Lebensverhältnisse geführt werden, die sein Volk im Laufe der Zeit durchgemacht und ausgestaltet hat, und wir setzen voraus, dass frühere Verhältnisse einfacher sind als spätere, so dass die Beurteilung von leichteren zu schwierigeren Verhältnissen fortschreitet. Der Befreiungskrieg darf also einmal dem Kinde nicht in ein paar einfachen Erzählungen (vielleicht über die Lützower) geboten werden, während später erst die Charaktere darankommen. Dadurch würde wohl in der Mittelklasse die Phantasie angeregt; aber die Beurteilung könnte erst auftreten, wenn das Kind die geschichtliche Entwicklung durchlaufen hat.

Es muss einen wundern, wenn ein Geistlicher nicht den Gang der Heilsgeschichte als den einzig richtigen schätzt. Die Anordnung im Religionsunterricht darf nicht beeinflusst werden durch das Theorem eines Philosophen, sondern ist gegeben durch die heilsgeschichtliche Entwicklung. So hat Gott die Menschheit geführt und so soll man das Kind führen, wenn es zur Heiligkeit kommen soll.

Man stösst sich vielleicht an dem Wort Kultur bei der Forderung des kulturgeschichtlichen Ganges. Wir nehmen mit Ziller das Wort nicht im Sinne der Fachwissenschaft (Zillers Aufstellung ist nicht eine willkürliche), sondern wir nehmen Kultur im ethischen Sinne. Soll das Kind die Kulturepochen durchleben, so meinen wir damit ein **ethisches** Durchleben. Wir wollen das Kind so führen, wie Gott das Menschengeschlecht geführt hat. Sieht man von diesem Gedanken ab, dann tritt die Willkür an die Stelle notwendiger Forderung. Der eine verlangt dann diese Stoffverteilung, der andere jene.

Damit wir das Kind nach dem Gedanken Gottes führen können, soll der Heilplan dem Kinde schon frühe, schon bei Abraham bekannt werden: Gott will in Abraham ein seliges Volk begründen. Dieser Gedanke tritt dann wieder bei Moses auf, wie später bei David.

Auch beim deutschen Volke leitet dieser Gedanke: Wir sind dazu geschaffen, eine beseelte Gesellschaft zu bilden, darum beginnen wir auch die deutsche Geschichte mit der Bekehrung.

Wenn man wie bisher die Kinder vom alten Testament ins neue führt, dann wieder zurück, um es noch einmal ins neue zu geleiten und ihm dann noch einmal das alte u. s. w. vorzuführen, so übersieht man ganz, dass es sich bei der religiösen Bildung auch um ein Durchlaufen von Stufen in der seelischen Entwicklung, und zwar nicht nur in erkenntnismässiger, sondern auch in ethisch-religiöser Beziehung handelt. Biblischer Geschichtsunterricht im 1. und 2. Schuljahre ist unmöglich, das wird jeder bestätigen, der schon Schule gehalten hat.

Wie einfach nimmt sich die Verteilung aus bei Beachtung des Gottesplanes! 3. Schuljahr: Patriarchen, 4. Schuljahr: Moses (Richter), 5. Schuljahr: David, 6. Schuljahr: Jesus (besonders seine Lehre), 7. Schuljahr: Die Apostelgeschichte (Begründung der Gemeinschaft der Heiligen). Die Durchnahme der alttestamentlichen Geschichten ist auch schon insofern christlicher Unterricht, als die Personen mit dem Massstabe Jesu gemessen werden.

Ferner wird im herkömmlichen Gang nach konzentrischen Kreisen übersehen, dass im Religionsunterricht ein Gemütsumgang vermittelt werden soll: gerade dieser fehlt beim heutigen Religionsunterricht, weil er das Hauptgewicht aufs Lernen der Katechismussätze legt.

Weil die Stufen der kindlichen Geistesentwicklung nicht eingehalten werden, kommt in die religiöse Bildung kein innerer Fortgang. Die ganze religiöse Bildung stellt nicht einen emporstrebenden Bau dar, der zuletzt mit dem Heiland schliesst, sondern Bruchstücke, die in wirrer Weise durcheinander liegen. Zu einem Wachsen und Fortschreiten kommt es nicht; der Schüler wird nicht auf einen höheren Standpunkt erhoben; im besten Falle hat er etwas biblisches Wissen sich errungen.

Weil der Gemütsumgang fehlt, so treibt der jetzige Unterricht keine Wurzel im Innern, er bleibt äusserlich; bei Gelegenheit wirft man die angelernten Sachen weg. Der Schüler kommt mit den Personen in kein Herzensverhältnis, darum schätzt er nicht die biblische Geschichte.

Endlich unterschätze man nicht den Wert der Konzentration im Zillerschen Sinne, „dass Christus als Muss gelte für das Wollen in der Geschichte und anerkannt werde als das letzte Ziel alles geschichtlichen Fortschrittes. Christus — das Mass überhaupt für alles, was sich im Umkreis des Unterrichts der Beurteilung darbietet; Christus — der Endzweck aller Bildung: das ist die Konzentration im Geiste und in der Wahrheit."

Wie also das ethische Urteil im biblischen Geschichtsunterricht erworben wird, so wird es dann in der deutschen Geschichte angewendet. Ferner liegt im Wesen der Konzentration, dass der ganze Unterricht im ethischen Geiste erteilt werde, so dass mit dem Katechismussatze einmal ernst gemacht wird: Wir sollen die irdischen Güter im Geiste Christi gebrauchen, und wir sollen allezeit beten. So wird im Kinde eine religiös-sittliche Persönlichkeit angelegt.

4. Wie soll der Religionsstoff behandelt werden?

Doch so, dass das religiös-sittliche Interesse oder Frömmigkeit und kirchlicher Sinn erzeugt werden, soweit das der Behandlung möglich ist.

In geistlichen Kreisen hegt man oft die Meinung, als ob hier alles der übernatürlichen Einwirkung Gottes zufalle. Allein dem Kundigen ist klar, dass auch der Religionsunterricht keine Ausnahme macht von den methodischen Gesetzen.

Man räumt von einer Seite ein, dass die Methode der religiösen Unterweisung schuld sein mag an einem Nachlassen der religiösen Vertiefung und Fruchtbarwerdung der versittlichenden Elemente.

Die heutige Praxis im biblischen Unterrichte vermag kein religiös-sittliches Interesse zu erzeugen. Entweder wird bloss aufgegeben und überhört, wie bei uns in der Kinderzeit, oder die Geschichte wird gelesen, erklärt, auswendig gelernt und aufgesagt. Man bekam kein Verständnis weder für die alt-, noch für die neutestamentliche Geschichte; das Herz blieb ohne Anregung. Nicht einmal Klarheit über den äusseren Verlauf der Geschichtserzählung, über die geschichtlichen Thatsachen erhielt man. Erst als Lehrer vertieften wir uns in die Geschichte, deren Verständnis uns auch nicht auf der Lehrerbildungsanstalt aufgegangen war. Wurde doch auch auf der Präparandenschule nur auswendig gelernt, aber nicht inwendig. Damit dies um so besser gelinge, geschahen Reizungen durch recht eifriges Noteneinzeichnen und durch Drohungen.

5. Die Formalstufenbehandlung im biblischen Geschichtsunterrichte.

Zuerst wird das Ziel gestellt.

Dann versucht man, den Geist des Schülers zur Aufnahme des Erzählstoffes, aber nicht bloss zum Verständnis desselben, sondern auch zur Einsicht in die Willensverhältnisse geeignet zu machen. Wir gehen also nach der Zielaufstellung auf die Gedanken des Kindes ein, und zwar immer in der Richtung aufs Willensverhältnis, das erkannt werden soll.

Ohne Kenntnis der Ethik wird aber eine solche Analyse des kindlichen Gedankenkreises im Religionsunterrichte unmöglich sein. Was die Analyse im Auge hat, ist ein sittlicher Anschauungsunterricht im Pestalozzischen Sinne. Es müssen im Schüler alle Gedanken angeregt werden, die ihn zur Aufnahme des Neuen befähigen; gar viele Gedanken aber werden die Kinder von der Sache schon haben. Z. B., wenn wir den Streit der Hirten Abrahams und Lots behandeln wollen, so müssen Erfahrungen des Kindes von Streitfällen bei den Kindern ins Gedächtnis gerufen, und es muss auch sein Urteil über den Streit herausgefordert werden.

Das Kind ist ferner auf die kommende Erzählung in Spannung zu versetzen; es werden Erwartungen angeregt, so dass sich Fragen ergeben, dann erst tritt die Erzählung auf. So ist mit den alten Vorstellungen ein Gewölbe aufgebaut, welches dann während der Darbietung des Neuen erhalten bleiben soll, bis die Vorstellungsapperception abgeschlossen ist.

Wir lassen dann die neue Erzählung lesen, sobald das Kind die Lesefertigkeit erworben hat. Vorher fragt man, wer schon von der Erzählung weiss, und das folgende Lesen bildet die Prüfung der Aussprache, worauf dann die Berichtigung erfolgt. Vorausgesetzt ist, dass wir ein geeignetes biblisches Lesebuch haben, das bis jetzt freilich in Bayern nicht vorhanden ist. Es sollten für untere und höhere Klassen nicht besondere Geschichtsbücher vorhanden sein. Im kleinen Geschichtsbuch wird der biblische Stoff zu unvollständig gegeben. Das Buch für die Oberklassen sollte wie das für die unteren nur Bibelstoff bieten, nicht Erklärungen, nicht ethische Urteile, nicht Zusätze enthalten. Das in Bayern eingeführte Geschichtsbuch von Dr. Werfer enthält wichtige Geschichtsstellen nicht und an einer Stelle (bei der ersten Bekehrungsreise des Apostels Paulus) sogar eine Unrichtigkeit.

Der Schüler soll lesen, damit er aus den Quellen schöpfen lerne. Dieses Princip der Selbstthätigkeit geht als pädagogisches dem Traditionsprincip vor.

Nach dem Lesen (oder Vorerzählen) eines Abschnittes wird der Schüler aufgefordert, von dem Gelesenen Rechenschaft zu geben durch freie Wiedergabe. Nach Behandlung aller Abschnitte folgt an

der Hand einer Gliederung eine Zusammenfassung der Erzählung. Auch die gegebenen Erklärungen sollen bei dieser Wiedergabe berücksichtigt werden. Bei (unreifen und) gering begabten, nicht gegörig vorgeschulten Kindern wird abgefragt, und zwar unter Beteiligung der besser talentierten. Hier hätte auch die Einprägung ihre Stelle, die nicht wie gewöhnlich dem Kinde als Hausaufgabe gegeben wird.

Wer die angeführte Unterrichtsarbeit überspringt, vielleicht nur lesen lässt und das übrige dem häuslichen Fleisse überlässt, der verzichtet auf die Auffassung der Erzählung und überlastet den Schüler, ja verlangt von ihm Unmögliches, bekommt dann vielleicht Worte heruntergesagt, die nicht im Ich des Schülers ihren Vorstellungshalt haben, und erzeugt dadurch den bekannten Widerwillen gegen das Wort Gottes.

Wer sich aber von dem Memorier-Materialismus lossagt und in der Schule mit dem Schüler arbeitet, der wird finden, dass die in den Lehrplänen vorgeschriebenen Stoffmassen unmöglich nur soweit, als wir andeuteten, bewältigt werden können.

Bis jetzt hat man aber erst die Grundlage gewonnen für die folgende eigentliche Geschichtsbetrachtung, die in den Schulen meistens unterbleibt. Es ist die Konzentrationsbetrachtung, so geheissen, weil die Vorstellungen, die der Schüler von der Geschichte gewonnen hat, unter einen Gesichtspunkt gestellt werden; so erhält die Arbeit ihre Einheit. Damit die Vertiefung gelingt, wird die Handlung erst vergegenwärtigt, ausgemalt, der Schüler spielt die Geschichte, besonders Gewicht auf das innere Erleben der Vorgänge legend. Dabei werden auch wiederum heimatliche Vorstellungen eingewebt.

Sodann folgt die Wertschätzung. Diese hat die Aufgabe, die Willensverhältnisse klar zu stellen, so dass der Schüler seinen Beifall oder sein Missfallen aussprechen kann. Gelingt die Erzeugung dieses Gewissensurteils, dann wird der Unterricht Frucht ansetzen können. Immer wird nur der Hauptgedanke zur Betrachtung herausgestellt, an den sich die anderen Gedanken reihen; der Schüler zeigt die Verbindung mit dem Hauptgedanken auf. Dann fordert man das ethische Urteil.

Die Vorstellungsapperception schliesst mit der Frage ab, ob es so gegangen ist, wie die Kinder bei der Vorbesprechung (1. Stufe) gemeint hatten. Man nennt diesen inneren Vorgang die Zuspitzung.

Ist die Geschichte zur Klarheit gebracht, dann beginnt die Begriffsapperception. Es folgt nicht sogleich die Anwendung des Gelernten, sondern es wird das gewonnene ethische Urteil verstärkt und ein Grundsatz (vorerst eine Maxime) ausgebildet. Dieses geschieht durch Herbeiziehung des auf der 1. Stufe berücksichtigten Materials. Auf der 4. Stufe spricht der Schüler das Urteil und die Maxime aus. Darauf wird dieses Ergebnis ausgelegt, indem alle

Gedanken, die damit zusammenhängen, noch einmal beigebracht werden, was zugleich die Einprägung der Sache bedeutet. Das Ergebnis notiert der Schüler in sein Heft.

Den Schluss der ganzen Unterrichtsarbeit bildet die Stufe der „Methode“, oder die Anwendung. Diese geht wieder zum Kinde zurück und bildet zunächst den Grundsatz (Vorsatz) aus. Dann wird hinuntergestiegen in das individuelle Leben und durch phantasierendes Handeln die Gesinnung ausgebildet.

6. Die Katechismusfrage.[1])

A. Der Schulkatechismus.

Bei unserer bisherigen Aussprache über den Religionsunterricht wird man die Hauptsache, den Katechismus, vermissen. Unsere Stellung zur Katechismusfrage soll jetzt kurz dargelegt werden.

Im Bibelunterricht werden bei der Behandlung nach Formalstufen religiös-sittliche Wahrheiten gefunden (4. Stufe jeder Einheit). Diese sind die Katechismussätze; leider liegen diese Systeme noch nicht vollständig vor, da uns durch den gegenwärtigen Lehrplan und durch die Autorität der Kirche die Hände gebunden sind. Bei unserer Behandlung, die an der Hand der Heilsgeschichte fortschreitet, werden die biblischen Geschichten nicht gezwungen, damit die Katechismussätze des gedruckten Buches herauskommen, sondern die Sätze ergeben sich von selbst, wie es die biblische Entwicklung ermöglicht. Die logische Aufeinanderfolge des jetzigen Katechismus fällt darum vor allem weg. Die Katechismussätze müssen sich natürlich und ungezwungen ergeben. Damit dieser Schulkatechismus gelinge, namentlich in seiner Endgestalt am Schlusse der Schulzeit, müssten Lehrer und Geistliche zusammenarbeiten in jahrelangem Probieren in der Schule.

Der Schulkatechismus muss zwei Hauptabteilungen haben: einen religiösen und einen ethischen Teil. Der religiöse Teil enthält die dogmatischen Lehren, die Grundvorstellungen, die sich auf das spezifisch Religiöse erstrecken: z. B. dass die Welt von Gott erschaffen, dass der Mensch nach Gottes Ebenbild erschaffen ist, also einen höheren Beruf hat, dann die Lehre von der Vorsehung; der ethische, was sich auf die Ideen bezieht, also durch Beurteilung gefunden ist. Dazu würden natürlich auch die Sätze gestellt, die in der weltlichen Geschichte, aus dem heimatlichen Gedankenkreise und der Dichtung in Bezug auf Tugend und Frömmigkeit ausgebildet wurden. Dabei wird der Invididualität Rechnung getragen, den durch Familie und Kirche bedingten Unterschieden.

Dann müssten innerhalb des ethischen Teils die Sätze ausgeschieden werden, die sich auf die Ausbildung der Persönlichkeit und auf die Gestaltung des Gemeinschaftslebens beziehen.

---

[1]) Vergl. Staude, Schulrat Dr. R., Der Katechismusunterricht, Vorwort. Dresden, Bleyl & Kaemmerer, 1900. D. R.

Zum religiösen Teil seien die Ausführungen Zillers in der allgemeinen Pädagogik bemerkt: „Nur die Betrachtungen über unsere religiösen Bedürfnisse und Gottes Dasein, sowie über sein Verhältnis zur Menschheit, wie wir es nach spekulativer Auffassung und dem Zeugnis der biblischen Geschichte zu denken haben, müssen ihrer Natur nach für sich dastehen. Sie füllen innerhalb der Schulwissenschaften den Rahmen des religiösen Interesse allein aus, so weit dieses für sich zur Darstellung kommt; denn diejenigen Betrachtungen, welche sich auf Gottes Anforderungen an uns, auf Christi Idealpersönlichkeit als eine Norm für unser eigenes Leben und auf die kirchlichen Gemeinwesen beziehen, sind zwar an sich gleichfalls Bestandteile des religiösen Interesse, sie werden aber psychologisch richtiger mit den Gedankenreihen des sympathetischen und gesellschaftlichen Interesse verschmolzen, weil sie auch im Geiste und Gemüte des Zöglings damit verschmolzen werden müssen und eine selbständige Darstellung dieser Verschmelzung ein Hindernis bereiten würde“ (S. 197).

So wird auch der Missstand vermieden, der bei Durchnahme des kirchlichen Katechismus auftritt, dass nämlich Ethisches und Dogmatisches nicht beieinander ist, sondern zerstückt auftritt, während doch beides in Beziehung aufeinander immer festgehalten werden muss, so dass das Sittliche durch den Gedanken an Gott seine höhere Würde bekommt. Der Schulkatechismus wird ferner auch nur aufnehmen, was vom christlichen Standpunkt aus gilt; was also der Schüler aus der Patriarchen- und Mosesgeschichte lernt, darf nicht jüdisches Gesicht zeigen, sondern die Begriffe müssen christlichen Inhalt haben. Daher wird der ethische Teil neben der Gottes- und Nächstenliebe nicht auch die Selbstliebe enthalten, da die Selbstliebe egoistischen, also heidnischen Bezug hat.

Die Systemsätze erarbeitet sich der Schüler unter der Leitung des Lehrers selbst und hält dieselben in einem Hefte fest, so dass sich also der Schüler seinen Katechismus selber schreibt und als selbsterworbenes Gut hochhält.

Es soll ein Beispiel folgen, wie sich der Schulkatechismus am Ende der Patriarchenzeit vielleicht gestalten würde.

Abraham ist ein Vorbild:

I. für jeden Einzelnen:
   a) friedfertig, b) hilfsbereit, c) gastfreundlich, d) barmherzig.

II. für die Familie:
   a) Sorge für den Sohn, b) Sorge für die Gattin, c) Gottesdienst.

III. für das Verhältnis zu Gott:
   a) Gehorsam, b) Dankbarkeit.

(Fortsetzung folgt.)

B. Mitteilungen.

I.

Bericht über die Versammlung des Vereins der Freunde Herbartischer Pädagogik in Thüringen.

Gera am 5. und 6. Mai 1900.

In der Vorversammlung am 5. Mai erhielt nach der Begrüssung durch Professor Rein der Unterzeichnete das Wort zu seinem Vortrage: „Eindrücke und Erfahrungen in holländischen Volksschulen.“[1]) Das Preisausschreiben des evangelischen Diakonievereins, das eine Umgestaltung des ersten Sprachunterrichtes nach dem Prinzipe des Selbstfindenlassens verlangte, war die Veranlassung zu seiner Reise. Von den 12 eingereichten Arbeiten waren 5 ausgewählt worden (Henck-Kassel, Jetter-Steinheim Lehmensick-Jena,[2]) Schreiber-Würzburg und Wigge-Rodenkirchen). Die Studienreise, deren Kosten als Preis gesetzt war (eine nachahmenswerte Idee!) wurde von zwei Verfassern gemeinschaftlich unternommen.

Die Reise ging nach Enschede, der kleinen holländischen Fabrikstadt an der deutsch-holländischen Grenze, und dann mit Rektor Wigge nach der Hauptstadt Amsterdam und der Insel Marken, nach der Blumenstadt Haarlem und dem Seebad Zandfort, nach der Stadt der Friedenskonferenz Haag und dem Weltbad Scheveningen. Der Vortrag schilderte die Schönheiten der holländischen Landschaft: die weite Ebene mit Kanälen, Bächen, Sümpfen, Wiesen, Gehöften mit grossartigen Häusern, kleinen Sanddünen, schmucken Gärten; mit den das Landschaftsbild belebenden und gliedernden Bäumen; mit dem Zauber der wechselnden Beleuchtung bei den von dem nahen Meere stetig aufsteigenden Wasserdünsten. Unbeschreiblich ist der Verkehr in der Kelverstraat in Amsterdam, die Fahrbahn ebenso dicht gefüllt wie die Trottoirs; unglaublich gehts her in der Jodenbreestrat und ihren Nebengässchen um die Abendzeit: ein Quieken, Schreien, Rufen, Schnarren, Kreischen wie vor der Fütterung im zoologischen Garten. Und welch buntes, wechselndes Bild: der Hafen mit seinen Grachten, das Meer mit seiner Brandung, die Dünenberge mit dem eigenartigen Gesang des Sandes, der an den Gräsern vorbeistreicht, die Insel draussen im Meer mit der buntgestickten Tracht der Fischerinnen und dem kostbaren Hausrat aus alter reicher Zeit, und dann die berühmten Kuhställe, Salons für die Kühe, die an Eleganz und Sauberkeit ihres Gleichen suchen.

---

[1]) Hauptgegenstand: Das Prinzip der Arbeit in seiner Bedeutung für den Unterricht und die Erziehung.

[2]) Die Arbeit des Herrn Oberlehrer Lehmensick ist unter der Ueberschrift „Das Prinzip des Selbstfindens in seiner Anwendung auf den ersten Sprachunterricht“ im 3. Hefte der Pädagogischen Studien veröffentlicht worden. D. R.

Im Mittelgrunde des Vortrages stand das Schulwesen. Holland hat keinen Religionsunterricht in den Schulen. Knaben und Mädchen werden meist zusammen erzogen. Sie besuchen die Volksschule vom 6.—12. Jahre und durchlaufen in dieser Zeit 8 Klassen, sitzen in jeder also 9 Monate. Fleisskarten, Prüfungen, Diplome suchen hier wie in höheren Schulen den Eifer zu fördern. Prügelstrafe kennt man nicht. Lehrer und Schüler bewegen sich leger. Man sieht zuweilen Lehrer, welche während des Unterrichtes rauchen. Viele Schüler sitzen in Strümpfen in der Schule. Die Holzschuhe lassen sie auf dem Schulgange stehen. Die Schüler sprechen leise zusammen, singen beim Zeichnen, unterbrechen den Unterricht mit Fragen. Besonders die Juden suchen ihre Kinder in eine möglichst hohe Volksschule zu bringen. (Es giebt in Amsterdam 4 verschiedene Klassen.) In einer Schule III. Klasse (einer zweitbesten) waren in einem Armenviertel Amsterdams von 600 Kindern 560 Juden. Viel Freiheit herrscht in der Gestaltung des Unterrichts, in einer Schule war kein bestimmter Lehrplan vorgeschrieben, sondern der Lehrer konnte die Stunden je nach Bedürfnis halten. Nur die Zahl in jedem Fache war bestimmt. Eigenartig ist die Lehrerbildung. Der Knabe, wie das Mädchen verlassen mit dem 12. Lebensjahre die Volksschule und treten mit dem 14. in das Seminar ein, das sie bis zum 18. besuchen. Diese Seminare werden vom Staate oder von der Stadt oder von der Gesellschaft für öffentliche Wohlfahrt unterhalten. Zwei Arten giebt es: Tagesseminare, die den unsern ähnlich sind, und Abendseminare, Notprodukte in Städten, die über geringe Geldmittel verfügen, Anstalten, in denen die Unterrichtsstunden zweimal nachmittags und einmal Abends liegen. Interessant sind die Fabrikschulen für Arbeiterkinder vom 12.—17. Lebensjahre mit durchschnittlich 7 Unterrichtsstunden in der Woche, die am Tage liegen. Eine besondere Merkwürdigkeit Hollands ist die Uebungsschule für Fabrikanten und Fabrikdirektoren.

Schon durch die gestellte Aufgabe (Selbstfindenlassen) war die Aufmerksamkeit besonders auf das Prinzip der Arbeit gerichtet, welches man in verschiedenen Schulen zum beherrschenden des Unterrichts zu machen versucht. Im Mittelpunkte des Interesses stehen die realen Dinge der Heimat in der Gegenwart. Nicht bloss durch Anschauen mit den Augen, sondern vor allem durch Nachbilden mit der Hand sollen die Kinder Vorstellungen von den Gegenständen der Aussenwelt bekommen. Vor allem wurde die Thonarbeit gepflegt. So ward im Geographieunterrichte eine Gegend (Mündung eines Flusses) dadurch kennen gelernt, dass sie in Thon nachgebildet wurde. Erst anschauen, dann denken, dann machen, dann erst besprechen, das ist der Gang des Unterrichtes. Neben den Thonarbeiten geht her: das Stäbchenlegen, das Falten und Zerschneiden von Buntpapier, die Arbeit in Karton und Pappe, die Schulwanderung, die Arbeit im Schulgarten, die Tier- und Pflanzenpflege. Auch in zwei eigenartigen Methoden des Lesenlernens trat das Prinzip des Thuns hervor. Die eine operierte mit Normalworttafeln mit Bildern und Unterschriften, die jedes Kind in der Hand hatte. Auf die rote Unterschrift setzte das Kind mit schwarzen Buchstaben (ähnlich wie der Setzer) die Wörter zusammen. Bei der andern war eine Erzählung in einer Reihe von Scenenbildern dargestellt. Ein erzählender Satz unter jedem Bilde war der Lesetext.

Wesentlich ist, dass in Enschede und an einzelnen andern Orten der Arbeitsunterricht in den Lernprozess, wie in den Lehrplan eingegliedert und eng mit den andren Fächern verbunden ist, mit Geschichte, Geographie, Naturkunde, mit mündlichen und schriftlichen Uebungen in der Muttersprache, mit Raumlehre und Rechnen, sowie mit Zeichnen. Auch unverbundenen Handfertigkeitsunterricht hat man in Holland, man nennt ihn Huisvlijt (Hausfleiss) im Unterschiede von dem pädagogisch eingegliederten (Handarbeit). Ein holländischer Schulmann sagte auf einer Versammlung: „Zwischen Huisvlijt und Handarbeit ist ein sehr grosser Unterschied, derselbe wie zwischen einem Seminar für Akrobaten und einer Schulturnhalle."

Die beiden Reisenden besuchten etwa 20 Schulen und fanden Handarbeit (pädagogisch eingegliederte Handarbeit in gleicher Weise erteilt für Knaben und Mädchen) in verschiedenen Schulen: im Lehrerseminar, in der Uebungsschule, in der Privatschule, in der Volksschule, in der Kleinkinderschule. In den Ferien hatten die Seminaristen in der Lehrerbildungsanstalt keine andere Aufgabe als: Studiert Neuigkeiten auf dem Gebiete des Gewerbes. In einer Volksschule hatten die Kinder ihre Aufsätze illustriert. Vielfach dienten Spielschachteln als Lehrmittel. Auch das Giessen von Zinnfolie und das Herstellen von Münzen fand sich als Arbeitsform. In einer Klasse war sogar im Anschluss an die Behandlung des Tabaks eine Zigarre gefertigt worden.

Als Mängel in der Durchführung des Prinzipes erschienen vom deutschen Standpunkte aus: 1. Es fehlt dem holländischen Lehrplan der Religionsunterricht und damit die sittlich-religiöse Spitze. 2. Es fehlt eine Stammreihe von Gedankengruppen und damit dem Lehrplan der stoffliche Kern, sowie der reiche Inhalt. 3. Es fehlt dem Kindesgeiste der höhere Schwung der Poesie, der ihn über das Alltägliche erhebt. 4. Es fehlt das freie, selbständige Umbilden der Vorstellungsmassen, das kühnere Speculieren, die geistige Selbstthätigkeit, wie sie der entwickelnd-darstellende Unterricht erzeugt. Doch musste zugegeben werden, dass diese Mängel nicht notwendig aus dem Prinzip folgen. Der grosse Wert des Prinzipes wurde darin erkannt, dass 1. seine Durchführung die rechte Stimmung zum Lernen erzeugt und das rechte Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler schafft (Miteinanderlernende), dass 2. das rechte Verhältnis zwischen Sache und Wort dadurch hergestellt wird (die sachliche Vorstellung bildet sich erst, danach die Wortvorstellung, und es entsteht durch das Thun eine tiefere Art von Anschauung), dass 3. die Freude am Zustandebringen den Willen stärkt und ihm die formale Eigenschaft der Selbständigkeit sichert, und dass 4. eine Annäherung der sich einander entfremdenden Volkskreise angebahnt wird, indem Arbeit und Idee sich vermählt, den in mechanische Arbeit Versinkenden das Nachdenken und den der Praxis fremd werdenden Geistesarbeitern die Handarbeit näher gebracht wird.

Als Ergebnisse der Reise musste hervorgehoben werden, dass das holländische Verfahren von Neuem die Bedeutung der Heimatausflüge als Naturgrundlage gezeigt habe. Erst wenn jede Vorstellung, die im Unterrichte verwendet wird, in ihrem Ursprunge in der Kinderseele nachgewiesen wird,

stirbt der Verbalismus. Ferner tritt die Bedeutung des Thuns als Veranschaulichungsmittel in helles Licht: des Luftzeichnens, des Zeigens, der Geste, des Abschreitens (von Entfernungen), der dramatischen Darstellung. Und endlich zeigt sich der Wert der Arbeiten in Thon, in Sand, in Holz und Papier, wenn diese Arbeiten aus dem übrigen Unterrichte organisch herauswachsen und eng mit ihm verbunden bleiben und nicht werden, was sie häufig sind: Sport, Spielerei, Specialistentum, Konzession an das Handwerk. „Anschauung", das war der Ruf des zur Rüste gehenden Jahrhunderts. Wird Selbstthätigkeit, Selbstfindenlassen, Arbeit die Losung des neuen sein?

Während der lebhaften Debatte zirkulierten verschiedene Gegenstände aus Holland: Unterrichtsmittel, buntfarbige Zeichnungen, Faltbücher, Modelle, illustrierte Aufsätze der Kinder. An der Debatte, die ebenso wie der Vortrag $1\frac{1}{4}$ Stunde währte, beteiligten sich Direktor Bartels-Gera, Rektor Burkhardt-Gera, Landtagsabgeordneter Lehrer Kalb-Gera, Lehrer Polz-Weimar, Professor Rein-Jena, Direktor Trüper-Jena und Rektor Ufer-Altenburg. Es wurde gesprochen über die Bedeutung des Prinzipes der Arbeit, über die Prügelstrafe, über die Notwendigkeit der Eingliederung des Arbeitsunterrichts in den Lehrplan, sowie über die Stellung der Handfertigkeit im Ganzen der Erziehung.

Es wurde zugegeben, dass man von Holland viel lernen könne, dass man sein Verfahren im einzelnen aber nicht nachahmen dürfe, so dass wir nicht den Arbeitsunterricht als Stammunterricht aufnehmen könnten, da ein formales, inhaltlich wenigstens nicht genügend bestimmtes Fach nicht den Konzentrationsmittelpunkt der Fächer bilden könne. Man war darin einig, dass der Handfertigkeitsunterricht organisch mit dem andern Unterricht verbunden sein müsse. Von gegnerischer Seite ward bemerkt, dass die durch Anschauen gewonnenen Anschauungen ausreichend seien, und man auf das Thun mithin verzichten könne. Dem ward lebhaft widersprochen unter Hinweis auf die Natur des Kindes, seinen Bewegungsdrang, auf die Notwendigkeit, sichere Resultate durch Inanspruchnahme aller Sinne (auch des Muskelsinnes) zu erzielen. Dem Einwand, dass der Revisor dann vielleicht nicht die genügende Menge des Stoffes vorfinden würde, ward entgegengehalten, dass ein pädagogisch gebildeter und mit der Kindesnatur vertrauter Schulinspektor auch nur verständige Anforderungen stellen würde, und dass er diese Anforderungen durch ein besseres Unterrichtsverfahren, wie es ein alle Sinne in Anspruch nehmendes sei, sogar in höheren Masse zu seiner Freude erfüllt sehen würde. Von anderer Seite wurde noch auf die Tragweite des Prinzipes: „Lernen durch Arbeiten" hingewiesen, das vielleicht bestimmt sei, eine Umgestaltung vieler didaktischer Massnahmen und damit eine Belebung und Befruchtung des Unterrichts und eine Bereicherung der ganzen Erziehungswissenschaft hervorzurufen.

(Fortsetzung folgt.)

---

geschlossen, ausdrücklich unterschieden. Und dass ich diesen Unterschied in meiner Arbeit überall festgehalten, im Sinne der realistischen Psychologie eher zu sehr betont habe, dass geht doch schon aus meiner ganzen Auffassung des Gefühlslebens zur Genüge hervor. Eine derartige Unterstellung kritisiert nicht meine Arbeit, sondern den Herrn Kritiker. Diesen Punkt hervorzuheben, war ich verpflichtet, weil die „Christliche Welt" eine von mir eingesandte Berichtigung nicht aufgenommen hat.

Eine sehr beachtenswerte Bestätigung meiner Betonung des Gefühlslebens fand ich, um neuester Erscheinungen zu gedenken, in der inzwischen erschienenen Schrift von Sully, Handbuch der Psychologie für Lehrer. Sully ist in erster Linie ein Vertreter der physiologischen Psychologie; aber gleicherweise wie der Begründer derselben, Prof. Dr. Wundt, der Unterscheidung von Seelischem und Leiblichem trotz Betonung der physiologischen Methode in grossartiger Weise Raum schafft, so zeichnet auch Sully die Eigenart des seelischen Lebens, zumal des Fühlens, so scharf, so, man möchte sagen antirealistisch, wie man es bei seiner von Haus aus mehr physiologischen Betrachtungsweise gar nicht glaubt erwarten zu dürfen.

Schon in Sully's Erörterung der Phantasie tritt die eigenartige Wertung der Gefühlsthätigkeit klar zu Tage. Es kann hier nicht eine Abhandlung über das Verhältnis von Phantasie zu Gefühl gegeben werden. In meiner Schrift bin ich noch nicht in einem besonderen Abschnitte darauf eingegangen, weil Zeit und Raum kurz bemessen waren, aber Linien, die zu neuen Gesichtspunkten führen und das Leuchten des Gefühls im künstlerischen Schaffen erkennen lassen, sind gezogen in dem Abschnit „Kunstgefühl."

Aus ein paar Kritiken glaube ich entnehmen zu dürfen, dass die Berufung auf Lotze nicht gerade angenehm berührt hat. Darüber will ich mich nicht wundern, denn Lotze mit seiner Philosophie des Geistes ist heute nicht persona grata. Gleichwohl gereicht es mir zur grossen Freude, dass ich Lotze'sche Sätze habe zu Ehren bringen dürfen, und dass mir in diesem Punkte niemand etwas hat am Zeuge flicken können.

Von Lotze — hier berühre ich nochmals den zuerst erwähnten Einwand — habe ich u. a. auch dies gelernt, dass es doch im Grunde wissenschaftlicher ist, mit Resultaten vorsichtig zu sein, als rasch fertig zu sein mit dem Urteil. So habe ich nur einige Sätze über das Gefühlsleben aufgestellt, habe unter Betonung dessen, dass wir es mit einer tiefinnerlichen Handlung zu thun haben, vor allem den Wesensunterschied von Fühlen und Vorstellen markiert, und nach der Methode Lotze's eine Zusammenfassung in eine bestimmte Formel absichtlich vermieden. Auf eine Beschreibung und genauere Beobachtung des Gefühls, als es in Herbarts Psychologie geschehen, kam es an. Dieser Dienst ist beim derzeitigen Stand der Psychologie wichtiger als Aufstellung neuer Lehrsätze. Dies dürfte meiner Schrift die „bleibende Bedeutung" sichern, die ihr von wohlwollender Kritik zugesprochen wurde.

Allerdings lag die Versuchung nahe, weiter zu gehen und etwa in eine Strömung zu kommen, wie sie uns bei Ziegler und bei Wittstock entgegenflutet. Wenn diese beiden das Wesen der Seele im Gefühl aufgehen

II.

J. Hübener, Das Gefühl.

Eine Entgegnung.

Die mannigfachen Urteile. die, zum Teil durchaus anerkennend, zum Teil widersprechend und missbilligend, über meine Schrift „Das Gefühl in seiner Eigenart und Selbständigkeit“ (Dresden, Bleyl und Kaemmerer, 1898) gefällt worden sind, lassen es angezeigt erscheinen, noch einmal in dieser Zeitschrift, in welcher ich mit meiner Anschauung vom Gefühlsleben zuerst hervortreten durfte, ein Wort über meine Arbeit zu sagen.

Vor wie nach dem Erscheinen derselben bin ich mir ja darüber klar gewesen, dass meine Auffassung des Gefühls auf Grund antiherbartischer Grundsätze vielfach Anstoss erregen musste. Auf endgültige Beweise, die sofort den Andersurteilenden überzengen, muss bei diesem psychologischen Problem gleicherweise verzichtet werden, wie bei allen den tiefer gehenden Fragen, die, weil an irgend einer Stelle das Transcendente, oder sagen wir lieber das Uebersinnliche und Unberechenbare, berührend, auch beim schärfsten Denken nicht lediglich mit Vernunftgründen, sondern vor allem nach einer tiefinneren, zumeist unantastbaren Willensbestimmtheit beantantwortet werden. Daher kann der in der Kritik laut gewordene Wunsch, es hätte noch tiefer begründet werden müssen, nicht den harten Vorwurf für mich enthalten, den er eigentlich aussprechen will. Dass die ganze Arbeit noch weit gründlicher und umfangreicher hätte gestaltet werden können, ist klar, aber auf ca. 9 Bogen lässt sich nicht alles sagen, was über solch' ein umfassendes Thema gesagt werden kann, zumal das praktische Interesse sonderlich zu seinem Recht kommen sollte.

Gern bin ich bereit, auch von Gegnern meiner Anschauung zu lernen, gern bereit, immer von neuem zu prüfen, oder zu ergänzen, aber darin lasse ich mir das „streng wissenschaftlich“ allerdings nicht abstreiten, dass ich die nicht nur formelle, sondern wesentliche Verschiedenheit des Gefühls- vom Vorstellungsleben klar und deutlich hervorgehoben habe. Von den wohlwollend Kritisierenden ist das auch offen anerkannt worden. Zu dem ist diese Verschiedenheit eine so in die Augen springende, lässt sich so leicht in ihren Hauptmerkmalen kennzeichnen, dass wirklich der Beweis dafür kurz gefasst werden kann, ohne bei der Kürze an seiner Beweiskraft einzubüssen. Von der Zuverlässigkeit der Beweisführung haben nicht nur die lobenden, sondern gleicherweise die widersprechenden Kritiken überzeugt, denn keine der letzteren hat den Gegenbeweis angetreten. So konnte es auch in der einmal eingenommenen Position nur befestigen, dass die „Christliche Welt“ den Vorwurf erhob, es wäre sogar Empfindung und Gefühl verwechselt. War dieser scharfe Tadel aber berechtigt? Auf S. 95 wird allerdings das Wort Gefühl einmal auf das physische Fühlen angewendet, was nach dem allgemeinen Sprachgebrauch niemand verwehrt werden kann, aber ein paar Zeilen weiter unten werden (sodass der Gedanke an Begriffsverwechselung ausgeschlossen ist) die niederen Sinnesorgane, also Empfindung eingeschlossen, von den höheren, also Gefühl ein-

lassen, so geht dies ohne Zweifel zu weit, so ist an die Stelle des unhaltbaren Vorstellungsmonismus ein ebensowenig statthafter Gefühlsmonismus getreten. Dass ich letztere Klippe vermieden habe, geht aus der Anerkennung des Vorstellungsvermögens in seiner Eigenart deutlich hervor.

Dass die Methode, die ich beobachtet, nicht überall Beifall gefunden, ist vollkommen begreiflich. Die psychologische Methode leidet zur Zeit daran, dass physische und psychische Phänomene viel zu wenig unterschieden werden. Beim Ueberwiegen einer in der Gegenwart herrschenden naturalistischen Beobachtungsweise liegt dies nahe, die dankenswerten Forschungen auf physiologischem Gebiet, die wir nie unterschätzen werden, können darin bestärken, aber trotzdem muss die Realität der Seele und der seelischen Funktionen in der Wissenschaft von der Seele voll und ganz anerkannt und eine dieser Realität entsprechenden Methode eingehalten werden. Der nicht voreingenommene Leser wird unschwer herausfinden, dass ich in der Methode, Physis und Psyche auseinanderzuhalten, ohne die gegenseitige Wechselbeziehung zu leugnen, konsequent gewesen bin.

Der hier gütigst zur Verfügung gestellte Raum reicht nicht hin, das „pädagogische Interesse“ der Schrift zu beleuchten. Meine Entgegnung schliessend, möchte ich nur noch erwähnen, dass die anerkennenden wie auch die aberkennenden Urteile die Ueberzeugung befestigt haben, dass die rechten Wege betreten worden sind. Wenn, wie es mehr und mehr ausgesprochen und gefordert wird, das Gefühl wieder besser verstanden und Gefühlspflege wieder mehr in der Erziehung und in der Schulpraxis betont werden muss, dann hat meine Arbeit einen Dienst leisten dürfen, um dessen weitere Prüfung ich hiermit zu bitten mir erlaube.

Miltitz. Hübener.

C. Beurteilungen.

Eckert, Der erziehende Religionsunterricht in Schule und Kirche. Ein Beitrag zur Pädagogik und Katechetik. 195 S. Berlin, Reuther & Reichard, 1899. Preis 2,60 Mk.

Der Verfasser ist evangelischer Theologe (Prediger und Rektor). Er will in seinem Buche die Notwendigkeit der Religionslehrstoffe, die Stoffverteilung und Stoffbehandlung einheitlich begründen. Er behandelt auf Seite 1—29 das Ziel des evangelischen Religionsunterrichts, bis Seite 47 die Begriffe biblische Geschichte und Katechismus, bis Seite 61 die notwendigen selbständigen Stoffe des Religionsunterrichts, bis Seite 78 ihre Anordnung im Unterrichte der Schule und Kirche, bis Seite 115 die Methodik des biblischen Geschichtsunterrichts, bis Seite 163 die Methodik des Katechismusunterrichts, auf weiteren 10 Seiten die Methodik der Kirchengeschichte und auf den letzten 20 Seiten die Persönlichkeit des Katecheten.

Was das Buch besonders beachtenswert macht, das sind seine prinzipiellen Auseinandersetzungen mit der Herbartischen Schule, deren Litteratur er eingehend berücksichtigt. Ist es auch weniger der Standpunkt des Pädagogen als der des Theologen, der den Verfasser in

mehreren gewichtigen Punkten zu einer wesentlich gegensätzlichen Stellung bringt, so sind die Ausführungen doch so sachlich gehalten und so charakteristisch für die Stellung weiter theologischer Kreise, dass wir eine Beantwortung in einer grösseren Abhandlung für wünschenswert halten. In dem Rahmen unserer Rezension ist eine eingehende kritische Auseinandersetzung nicht möglich. Als Ziel des evangelischen Religionsunterrichtes in Schule und Kirche bezeichnet der Verfasser, dem zukünftigen Glaubensentschlusse die innere Leichtigkeit im voraus zu bereiten. Mit der Kulturstufentheorie werde ein fremdes Element in den Religionsunterricht hineingetragen und dadurch die Erreichung des Zieles erschwert. Innerhalb dieser Theorie könne das Evangelium niemals zu der gebührenden Kraftentfaltung gelangen. Deshalb seien die kulturhistorischen Stufen für die Stoffverteilung des Religionsunterrichts zu verwerfen. Das Evangelium dürfe nicht nach Gesichtspunkten und Grundsätzen verkündigt werden, die ausserhalb seiner selbst lägen. Weiter heisst es dann recht frisch und frank, Wirkungen seien in der Pädagogik nur da zu erzielen, wo man „frei von aller Schablone und jedem Schematismus alles nach der ihm anhaftenden Eigentümlichkeit behandelt.“ Der Verfasser stellt sich damit auf dasselbe Piedestal, von dem herab sich namentlich so viele Lehrer an höheren Schulen aller Fesseln der Psychologie und Didaktik ohne Gewissensbeschwerungen zu entledigen wissen. Gegenüber einem Gedanken Thrändorfs wirft Eckert den Herbartianern eine „durchaus und grundsätzlich falsche Auffassung der christlichen Religion“ vor. Wie sich ihnen alles in Vorstellungen und Vorstellungsgruppen auflöse, so sei auch die christliche Religion ihnen lediglich ein System von Gedanken. In Wirklichkeit sei sie dagegen kein System von Lehren, sondern die Botschaft von einem neuen Verhältnis zwischen Gott und der Menschheit, dessen Mittler Jesus Christus war. Es komme grundsätzlich nur darauf an, in welches Verhältnis sich der einzelne Wille zu dem Inhalt dieser Botschaft setze. Damit soll die Herbartische Auffassung im Widerspruche stehen? — Den formalen Stufen stimmt der Verfasser im allgemeinen zu, baut aber die fünfte weiter aus. Ein pragmatisches Lebensbild Jesu gehört nach ihm nicht in die Volksschule, wohl aber in die höheren Lehranstalten. Das alte Testament will er ganz unverkürzt beibehalten wissen, da es nicht bloss Evangelium enthalte, sondern Evangelium sei. Wie ein Theologe als Kenner des alten Testaments zu dieser völlig unhaltbaren Auffassung kommen kann, ist uns unverständlich. Warum unterscheidet denn Luther Gesetz und Evangelium? Von seinem Standpunkte aus könnte der Verfasser sogar dazu kommen, die alttestamentlichen Stoffe für die Schule noch zu vermehren. Darüber kann kein Zweifel sein: Das neue Testament ist Evangelium in allen seinen Teilen; deshalb kann es den Schülern unverkürzt geboten werden. Das alte Testament dagegen ist nicht, sondern enthält Evangelium, strebt zum Evangelium hin, und diese Partien soll auch der christliche Religionsunterricht berücksichtigen. — Was der Verfasser gegen den Gebrauch der Schulbibel sagt, ist nicht von Belang. Es heisst wieder, die ganze Bibel sei Evangelium; also müsse der Lehrer auch die ganze Bibel zur Verfügung haben. Er müsse die Freiheit haben, für die Kinder das auszuwählen, was ihnen unter bestimmten Verhältnissen von Segen sei. Nun, das auszuwählen, was die Schulbibel nicht enthält, dazu wird der Verfasser wohl nicht oft Gelegenheit haben, und wenn der Fall einträte, dann stünde die Vollbibel ihm als Lehrer immer noch zur Verfügung. Der Verfasser lehnt auch einen einheitlichen Religionsunterricht ab. Beim selbständigen Gange der einzelnen religiösen Unterrichtszweige sei nur dem oberflächlichen Blicke eine störende Verschiedenheit der Stoffe gegeben. In Wirklichkeit bewegten sich die Kinder immer in demselben Gedankengebiet: dem Evangelium. Es sei eine irrige Voraussetzung der Herbartianer, der Katechismus sei ein abstrakt-begriffliches System; er sei vielmehr die

bekenntnismässige Darstellung des Leben gewordenen Evangeliums mit der Tendenz, das in ihm dargestellte Leben auch in anderen zu erzeugen und zu erhalten. Uebrigens ist der Verfasser im Irrtum, wenn er meint, dem Kirchenliede sei das Recht einer selbständigen Behandlung nie ernstlich bestritten worden. Der Rezensent z. B. hat seit lange (im Evangel. Schulblatte 1893 und auch in Reins Encyklopädie 1897) einen vollständigen Anschluss des Kirchenliedes an die biblische Geschichte verlangt und durchgeführt. Wir können uns leider hier nicht näher darauf einlassen.

Im übrigen empfehlen wir das recht lesenswerte Buch der Beachtung aller interessierten Kreise.

Nakel a. d. Netze.

A. Rude.

Dr. Carl Franke, Die Brüder Grimm. Ihr Leben und Wirken in gemeinfasslicher Weise dargestellt. Dresden und Leipzig. Verlag von Carl Reissner 1899. 176 S. Preis ?

Das Buch hält, was sein Titel verspricht.

Auf jeder Seite zeigt sich dem Kenner, dass der Herr Verfasser seine Arbeit auf sehr eingehende Studien gegründet hat. Um so mehr ist es anzuerkennen, dass er allen gelehrten Anstrich, wie Fussnoten, unnötige Citate u. s. w. durchgängig vermeidet. Der Stoff ist übersichtlich gegliedert und von allen Seiten beleuchtet. Namentlich berührt es wohlthuend, dass auch den Vorgängern des berühmten Brüderpaares die verdiente Anerkennung nicht vorenthalten wird (vergl. Kap. III). Der Herr Verfasser ist kein Lobredner, er schreibt unparteiisch Geschichte. Wenn auch sein Buch zunächst für weitere Kreise bestimmt ist, so können es doch auch die Fachgelehrten mit ruhigem Gewissen zur Hand nehmen. Gar mancher von ihnen könnte aus ihm lernen, wie man einen wissenschaftlichen Stoff — und das ist ja eine Lebensbeschreibung der Brüder Grimm unbedingt — in gemeinverständlicher Weise behandelt, ohne deswegen in einen flachen Dilettantismus zu verfallen.

Stilistische Härten sind ganz selten. Sehr angenehm ist mir das Fehlen von entbehrlichen Fremdwörtern aufgefallen. Auch in dieser Beziehung könnte sich mancher Schriftsteller das Buch zum Muster nehmen.

Eine sehr wertvolle Beigabe ist der Anhang (A. Chronologisches [warum nicht „zeitlich geordnetes“?] Verzeichnis der Schriften der Brüder Grimm [S. 154 bis S. 173]; B. Briefe der Brüder Grimm; C. Schriften über die Brüder Grimm; D. Anmerkungen.

S. 50 f. betont der Herr Verfasser mit Recht den erziehlichen Wert der „Grimmschen Märchen“. Ich hebe das besonders hervor, da man leider noch heute Urteile lesen muss wie das folgende: „Erst durch unsere inländischen Märchensammlungen (Musäus, Grimm [so!], Bechstein, E. M. Arndt u. a.) wurden jene [Märchen des Franzosen Perrault] allmählich aus dem deutschen Hause verdrängt. Leider, denn kein anderer Dichter vor und nach Perrault hat es so gut verstanden, den kindlichen Ton zu treffen und auf Herz und Gemüt zu wirken, wie er“ (A. Mohrbutter im Vorwort zu seiner Schulausgabe der Contes de fées par Ch. Perrault. Leipzig 1896). Wer so etwas schreibt, der muss entweder die deutschen Märchensammlungen gar nicht kennen, oder es fehlt ihm jedes Verständnis nicht nur für die Seele des Kindes, sondern auch für wirkliche Poesie. Nach meinem Gefühl könnte man einen grösseren Missgriff kaum thun, als die Perraultschen Märchen mit deutschen Schülern zu lesen.

Ebenso treffend wie den Wert der Märchen hat Franke S. 58 ff. den Wert der Sagen gekennzeichnet.

Nun einige Ausstellungen!

S. 71 hätten die hässlichen Wörter Protestation und Rescript vermieden oder wenigstens in Gänsefüsschen gesetzt werden können.

S. 148 wird gesagt, Lachmann hätte in der Textkritik den höchsten Gipfel erklommen. Das ist denn doch nicht richtig. Lachmanns Texte, so wertvoll sie auch sind, bieten auf allen Seiten Veranlassung zur Ausmerzung der von ihm „ex conjectura“ eingesetzten Lesarten, in denen er die Urtexte seiner schematischen

metrischen Ansichten zu Liebe verderbt hat. Lachmanns Metrik besteht nur auf dem Papier. Dem unbefangenen Ohr gewährt nur die einfache Sieverssche Theorie Befriedigung, durch die sich denn sehr oft die handschriftliche Ueberlieferung als das Echte erweist.

Und was die sogenannte „höhere“ Kritik betrifft, so hat ja Franke selbst Lachmanns „Zahlenmystik“ erwähnt.

Von einem „Gipfel“, und noch dazu von einem „höchsten“, kann also bei aller Wertschätzung, die Lachmann gewiss verdient, nicht die Rede sein.

S. 88 wäre statt „herrono“ (wie F. schreibt) ein schlagenderes Beispiel leicht zu finden gewesen; etwa got. **galaúbida** nhd. glaubte.

Abgesehen von diesen Kleinigkeiten, die dem Werte des wirklich schönen und verdienstlichen Buches keinen Eintrag thun, wüsste ich nichts zu erinnern. Ich kann also diese Besprechung mit dem aufrichtigen Wunsche schliessen, dass das Werkchen einen möglichst grossen Leserkreis finde.

Zwickau d. 9. II. 1900.

Dr. Johannes Hertel.

Fr. Nikolaus Finck, Der deutsche Sprachbau als Abdruck deutscher Weltanschauung. Acht Vorträge. Marburg. Elwertsche Verlagsbuchhandlung 1899. Preis 2 Mk. — 123 S. —

Vorliegende Schrift zeigt, dass der Verfasser tief gründliche sprachwissenschaftliche Fachkenntnis mit einem freien (für manchen Linguisten vielleicht zu freien) philosophischen Blick verbindet. Er leugnet das selbständige Dasein der Sprache, in der er eine Art Lebensäusserung der Sprechenden erblickt. Mag auch dem einen oder anderen mancher Schluss zu kühn erscheinen, die bekanntlich nicht allzu häufige Verbindung von Geist und Gelehrsamkeit kann dem Buche niemand absprechen. Die bedeutenden Leistungen der Sprachforschung für die Geschichte berechtigen zu der Hoffnung, dass sie auch auf dem Gebiete der Völkerpsychologie, auf das sie der Verfasser hinüberführt, Hervorragendes vollbringen werde. In diesem Buche will er vor allem den Teil der Weltanschauung ausfindig machen, der im deutschen Sprachbau einen greifbaren Ausdruck gefunden hat. Nach geringer, mittler und grosser Reizbarkeit und nach dem Vorherrschen der Vorstellungen oder der Gefühle teilt er die Sprachen überhaupt in acht Gruppen, wobei er den indogermanischen mittlere Reizbarkeit und annähernd gleiche Stärke von Vorstellungen und Gefühlen zuschreibt. Letztere Sprachen gliedert er wieder in vier Gruppen und findet, dass das Germanische relativ durch sich geringe Reizbarkeit und das Vorherrschen der Gefühle charakterisiert. Der deutschen Sprache Vorzug beruht nach dem Verfasser darin, dass sie das subjektive Element sowohl beim Verbum wie beim Nomen stärker hervorhebt, und sie scheint ihm ein Zeugnis ungewöhnlicher Willensstärke, die auch einen regen Sinn für Kausalität erweckt hat, und ungewöhnlicher Geisteskraft zu sein.

August Otto, Bilder aus der neueren Litteratur für die deutsche Lehrerwelt. Minden i. W. C. Marowsky. — 1. Heft: Peter Rosegger. — 46 S. — Preis 80 Pf. — 2. Heft: Karl Gerok. — 61 S. — Preis 1 Mk.

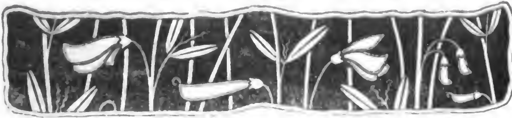
Der Verfasser versteht es, in leicht fasslichem und meist fliessendem Stile ein anschauliches Lebensbild seiner Helden zu entwerfen und den Leser für den Menschen und den Dichter zu erwärmen. Die methodische Schulung des Pädagogen ist nicht zu verkennen, ja tritt manchmal eher zu sehr hervor. Der Verfasser will nicht bloss erzählen und beschreiben, er will vor allem entwickeln; er will zeigen, welche Faktoren auf die eigenartige Entfaltung des angeborenen Talents eingewirkt haben, und so bietet er uns zunächst den Entwicklungsgang des Menschen von dem Vaterhause und der Heimat an, um daran den inneren Entwicklungsgang des Dichters zu knüpfen. Hierbei gelingt es ihm, die wesentlichen Charakterzüge des Menschen und Dichters richtig zu zeichnen, so bei Rosegger die Liebe zur Natur und zur Heimat, seine Schalkhaftigkeit, seinen religiösen

und sittlichen Sinn, die Natürlichkeit und Volkstümlichkeit seines Stiles, während Gerok als frommer, religiöser Dichter, als sinniger Deuter der Natur, als Verklärer von Haus und Herd und als begeisterter Sänger von Heimat und Vaterland gefeiert wird, und zwar ist dem Verfasser die religiöse Dichtung Geroks, der sich von allem Uebertriebenen freigehalten und schlicht und gemütvoll das ausgesprochen hat, was ihm die Seele bewegte, das Schönste und Gedankenreichste auf diesem Gebiete während unseres Jahrhunderts. In der Inhaltsangabe der grösseren Dichtungen Roseggers, von denen der Verfasser den Waldschulmeister, den Gottsucher und das ewige Licht für die vollendetsten erklärt, tritt der Grundgedanke scharf hervor. Bei der Besprechung der dem Inhalte nach gruppierten Gedichte Geroks ist besonders die gute Auswahl der als Beispiele für die einzelnen Gruppen angeführten zu loben. Am Schluss behandelt der Verfasser auch die pädagogische Bedeutung des Dichters. Dies ist ihm bei Rosegger gut gelungen, den er als Erklärer der kindlichen Natur, als Zeichner von Lehrergestalten, als pädagogischen und als Jugend-Schriftsteller betrachtet. Bei Gerok kommt die pädagogische Bedeutung etwas zu kurz weg. — In einem dritten Hefte ist Raabe, in einem vierten Riehl behandelt. Weitere Hefte sind in Vorbereitung.

K. Muthesius, Kindheit und Volkstum. (Beiträge zur Lehrerbildung und Lehrerfortbildung. 13. Heft.) Gotha. Thienemann. 1899. Preis 80 Pf. — 54 S.

Den Hauptinhalt dieses Heftes bilden übersichtliche und die Kernfrage hervorhebende Besprechungen von folgenden sich auf Kindheit und Volkstum beziehenden Büchern: „Deutsche Volkskunde von E. H. Meyer“. „Das deutsche Volkstum von Dr. Hans Meyer.“ „Deutschland von Friedrich Ratzel.“ „Deutsches Kinderlied und Kinderspiel von Fr. Böhme.“ „Die Volkspoesie und das Kind von Götze.“ „Zur Theorie des Unterklassenlesebuchs von Heydner.“ „Volkstümliches aus dem Königreich Sachsen von O. Dähnhardt.“ „Sachsens geschichtlich-geographische Sprichwörter und geflügelte Worte von Freytag.“ „Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule von Hildebrand.“ „Streifzüge durch unsere Muttersprache von Blumschein.“ „Unsere Muttersprache von Weise.“ „Deutsche Mythologie in gemeinverständlicher Darstellung von P. Herrmann.“ „Aus dem Naturgarten der Kindersprache von Lindner.“ „Die Spiele der Menschen von Groos.“ „Ein Wort über volkstümliche Kunst von Fleiner.“ „Uebungen in der Betrachtung von Kunstwerken von Lichtwark.“ „Ludwig Richter von Erler.“ „Die Natur im Volksmunde von K. Müllenhoff.“ „Naturgeschichtliche Volksmärchen von Dähnhardt.“ „Unsere Pflanzen von Reling und Bohnhorst.“ „Die Tierwelt von Steiner.“ „Unsere Pflanzen hinsichtlich ihrer Namenerklärung von Söhns.“ „Die deutschen Pflanzennamen von Meigens.“ — Der Verfasser geht von dem richtigen Gedanken aus, dass keine Schule mehr Ursache hat, in der Gestaltung ihres Unterrichts das Sammeln der Ueberreste volkstümlichen Lebens zu unterstützen als das Seminar. Hierdurch werden innere und äussere Berührungspunkte mit dem Volke gewonnen. So besitzt namentlich ein sprachgeschichtlicher Betrieb, der sich auf der Volkskunde aufbaut, hohen Bildungswert, da zwischen der Entwickelung der Sprache von der sinnlichen Wortbedeutung zur abgezogenen, begrifflichen und der Entwickelung des geistigen Lebens im einzelnen Kinde ein eigentümlicher Gleichlauf besteht. Auf diese Weise wird den Seminaristen die Anpassung an die kindliche Auffassungs- und Sprechweise erleichtert. Doch nicht Disziplin, sondern Prinzip soll die Volkskunde im Seminarunterricht sein. — Gewiss sehr beherzigenswerte Worte!

Borna. Dr. C. Franke.



A. Abhandlungen.

I.

Herbartianismus in Russland.

Ein Beitrag zur Geschichte der Herbartischen Schule im Ausland.

Von Dr. J. Barchudarian in Weimar.

Noch vor vielen Jahren, als ich das philosophische System der Herbartischen Schule kennen gelernt hatte, stellte ich mir die Frage: Woran liegt es, dass die Herbartische Philosophie und Pädagogik herzlich wenige Anhänger in Russland gefunden hat? Viel mehr gewann die Frage Interesse für mich, als ich noch einigermassen mit russischer Litteratur bekannt wurde. Diese Frage blieb mir stets unbeantwortet, und noch heute schwebt sie in meinem Bewusstsein als ungelöste Frage.

Dass Herbart viele Anhänger in Russland finden sollte, scheint mir eine natürliche Folge aus zweierlei Gründen zu sein.

Erstens ist es doch ein kulturhistorisches Faktum, dass das russische Volk als ein Nachbarvolk der Deutschen vieles von den letzteren aufnimmt, bearbeitet und in den Dienst der nationalen Kulturentwicklung stellt: es spiegelt sich im russischen nationalen Kulturleben das deutsche Element in einer anderen Form wieder. Sehr vortrefflich sagt Prof. Wvedensky in seiner ausgezeichneten Broschüre „Die Geschicke der Philosophie in Russland“: „Es ist ganz gewiss, dass unsere Philosophie, sowie unsere Civilisation im ganzen eine übertragene ist. Dies ist auch der natürliche Verlauf: grössere oder kleinere Uebertragung und Einfluss der fremden Elemente ist das allgemeinste Gesetz der Entwickelung der Philosophie jedes europäischen Volkes“.

Zweitens sehen wir in der russischen philosophischen Litteratur eine Reihe verschiedener philosophischer Richtungen, was uns klar zeigt, dass der russische Geist nicht von einer chinesischen Mauer umschlossen ist und sich jede Richtung mit einer starken Fassungskraft schnell aneignet. So sehen wir, wie die vorherrschende Richtung bis 1821 die Wolfische ist. Obwohl sie sich nicht so schnell ver-

bereitete und bald aufhörte, hinterliess sie doch gewaltige Spuren in der russischen philosophischen Litteratur. Noch grösser ist der Einfluss der französischen Philosophie, welche zur Regierungszeit der Kaiserin Ekaterina eine grosse Verbreitung in den gebildeten Kreisen Russlands gefunden hat. Wie weit diese Richtung in Russland verbreitet war, zeigt uns die grosse Menge von Uebersetzungen französischer Schriftsteller, z. B. des Montesquien, Voltaire, Condillac, Bonnet, Helvetius, d'Alembert und Rousseau.

Nach der französischen Richtung fand hauptsächlich in der Regierungszeit Kaiser Alexanders I. der deutsche Idealismus Eingang, welcher einen gewaltigen Einfluss ausübte. Seit 1805 gewinnen die Lehren von Kant, Fichte und Schelling viele Anhänger in Russland. Am wenigsten hat von diesen Systemen Erfolg das Fichtesche. Als einen einzigen energischen Fichtianer sehen wir den ersten Charkower Professor Schad. Kants Philosophie fesselt eine Zeit lang die gebildeten Kreise, und seine Werke werden wiederholt übersetzt, jedoch am meisten verbreitet sich Schellings Lehre, und erst in 30 Jahren verdrängt der Hegelianismus die Lehre Schellings. Der erste Anhänger Schellings wurde Wellansky, Professor der Anatomie und Physiologie an der medicinischen Akademie zu Petersburg. Seine akademischen Vorträge hörte man nach den Worten der Zeitgenossen [1]) mit solcher Aufmerksamkeit, dass man, wenn er plötzlich aufgehört hätte, die Bewegung einer Spinne hätte hören können. Als einen anderen begeisterten Anhänger Galitzsch und etwas später Dawidoff und Pawlow als gefeiertste Vertreter der Schellingischen und Okenschen Richtung.

Hauptsächlich in den 50er bis 60er Jahren erreicht der Materialismus seine Blüte. Mit ihm tritt auch der Positivismus ein. Unter den begeisterten Materialisten ist Pissareff zu erwähnen, der von 1865 an zum Positivismus übergeht. In den 70er Jahren verschwinden nach und nach die philosophischen Richtungen fast ganz. Ueber diese Periode der Philosophie spricht Kawelin im Jahre 1872 in seinem Werke „Die Aufgaben der Psychologie“ das charakteristische Urteil aus: „Was sehen wir in unserer Zeit? Die Philosophie ist im vollständigen Verfall. Sie ist niemand mehr nötig. Es ist das Schlimmste, dass wir eben nicht einen Kampf gegen diese oder jene philosophische Doktrin sehen, sondern eine vollständige Gleichgültigkeit gegen die Philosophie. Die Philosophie ist nicht in ihren Prinzipien verurteilt worden, sondern vollständig verworfen als eine unnötige Sache. Das Ignorieren, Verwerfen ist kein wissenschaftliches Resultat, sondern ein Zeichen tiefgreifender Aenderungen in der Bildung des Gedankenkreises.“ Und jetzt sehen wir das entgegengesetzte Bild der beschriebenen Zeit. Der Materialismus ist jetzt vollständig verschwunden.

[1]) A. Wwedensky, „Die Geschicke der Philosophie in Russland, eine Eröffnungsrede der philosophischen Gesellschaft zu Petersburg. 1898, Seite 14.

Der Positivismus ist auch in seiner Comt'schen Form vertrieben worden und an dessen Stelle beginnt der Neukantianismus festen Boden für sich zu erringen. Der gefeiertste Vertreter dieser Richtung ist Prof. A. Wvedensky, welcher nicht nur für seine Landsleute arbeitet, sondern auch an der weiteren Entwickelung des Neukantianismus energisch teilnimmt. Aus diesem Grunde sind die Werke vom Prof. Wvedensky selbst für die Deutschen lehrreich; sie wären wert, ins Deutsche übersetzt zu werden.

Wir haben einen kurzen Blick auf das Schicksal der Philosophie in Russland geworfen und dabei gesehen, wie die verschiedenen philosophischen Richtungen einander durchkreuzen und vertreiben. Dieser Blick hat uns gezeigt, dass Herbart in Russland keinen Eingang gefunden hat.

Herbarts Werke existieren nicht für die Russen. Anfangs glaubte ich, meine Frage beantwortet zu haben, indem ich dachte, dass Herbarts Sprache daran schuld ist; doch musste ich meine Meinung verwerfen, als ich die „Kritik der reinen Vernunft“ von Kant in russischer Sprache sah. Wenn man dieses Werk in russischer Sprache in einer sehr guten Uebersetzung wiedergeben kann, so ist die russische Sprache fähig, auch Herbarts Metaphysik wiederzugeben.

Man ist auch in der letzten Zeit der Meinung, dass der Russe mehr praktischen Sinn hat, als idealen, denn er sucht gern aus der englischen Litteratur seine geistige Nahrung. Diese Meinung ist ebenso verwerflich, denn, wenn es der Fall wäre, was hätte er bei dem klassischen Intellektualismus von Hegel, oder in dem subjektiven Idealismus von Kant zu suchen, er hätte auf Grund dieses praktischen Sinnes von den letzteren sich abwenden müssen; doch sehen wir das Gegenteil.

Manche sind auch der Ansicht, weil die Zeitgenossen Herbarts ihn missverstanden und ignoriert haben, deshalb habe Herbart keinen Eingang in Russland gefunden. Diese Ansicht ist auch wenig haltbar, denn Herbart war überhaupt bei Lebzeiten nicht sehr bekannt geworden; die Begründung seiner Schule erfolgte erst nach seinem Tode. Erst nach dem Tode Herbarts gewinnt seine Schule eine grosse Anzahl von Anhängern und verbreitet sich allmählich in Deutschland, Oesterreich und in der Schweiz. Zur Verbreitung seiner Schule haben mehr seine unmittelbaren Schüler und zuletzt T. Ziller beigetragen.

Wenn Herbart auch nicht „zu den Königen gehört, die die Geschicke der Philosophie auf lange Zeiten hinaus entschieden haben,“ doch in der Psychologie und in der Pädagogik ist Herbart ein Stern erster Grösse, ein Gedankenlenker; solche Erscheinungen wie Bain, Wundt, Ziehen u. s. w. werfen kein schlechtes Licht auf Herbart, sie heben Herbarts Grösse indirekt; sie zeigen deutlich, dass man sie ohne Herbart gar nicht verstehen kann. Der scharfsinnige Beobachter kann schon sehen, was für feste Wurzeln die psychologischen

Prinzipien Herbarts in der Psychologie von Wundt geschlagen haben, von denen er sich vergebens formell zu lösen bemüht.[1]) Was die Pädagogik Herbarts betrifft, ist sie ein ästhetisches und moralisches Gebäude; dehalb ist es zu verwundern, dass der russische pädagogische Eklektizismus aus diesem originellen Gebäude nichts für sich gesucht und so indifferent gegen dasselbe sich gezeigt hat.

Abgesehen von dem allen, verursachen zwei Facta in mir Verwunderung, dass Herbart in Russland weder als Philosoph, noch als Pädagog Eingang gefunden hat. Erstens: Herbarts Philosophie hat einen mächtigen Einfluss in Oesterreich, hauptsächlich in Böhmen ausgeübt. Meine Worte bestätigen solche Erscheinungen wie Volkmann, Lindner, Drbal und andere, welche fast als die besten Psychologen der Herbartischen Schule anerkannt sind. Aus dem Slavenlande hätte Herbarts Philosophie sehr leicht nach Russland übertragen werden können. Zweitens: in der Glanzperiode der Herbart'schen Philosophie zu Leipzig, wo noch vor 20—25 Jahren die besten Kräfte der Herbartischen Schule konzentriert waren (einerseits die begeisterten Herbartianer Drobisch und Strümpell und andererseits der gefeiertste Pädagog Ziller mit seinem Seminar, aus welchem nicht wenige tüchtige Philosophen und praktische Schulmeister hervorgegangen sind), existierte noch in Leipzig das bekannte kaiserlich russische philologische Seminar mit einer grossen Anzahl von russischen jugendlichen Kräften; und es ist merkwürdig, gerade wunderbar, dass diese Studenten mit Herbartianern nicht in Berührung gekommen sind und die Herbartischen Ideen nicht auf den russischen Boden verpflanzt haben.

Die Beantwortung dieser Frage bewegte mich in diesem Jahre, als ich in Petersburg verweilte, um auf der kaiserlichen Bibliothek die umfangreiche russische philosophische Litteratur näher kennen zu lernen. Und doch gab mir diese letztere keine Beantwortung meiner Frage; nur habe ich daraus zweierlei Nutzen gezogen: einerseits habe ich aus dieser Litteratur sorgfältig das gesammelt, was Herbartisch ist und was über Herbart geschrieben ist, und dabei gefunden, dass diese Abhandlungen keine geistige Anregung bei den Russen hervorgerufen haben und spurlos verschwunden sind, da sie nur den interessieren können, der in Herbartischem Geiste erzogen ist; solche aber sind in Russland herzlich wenig. Andererseits habe ich beobachtet, wie die Herbartischen Ideen bewusstlos und in schlummerndem Zustand bei den russischen Pädagogen schweben, ich betone, dass diese in bewusstlosem und schlummerndem Zustande sind, weil sie meiner Ansicht nach nicht durch den Einfluss Herbarts entstanden sind, denn die russischen Pädagogen hätten durch die Bekanntschaft mit Herbart diese Ideen zur bewussten Technik herausarbeiten müssen.

Heute will ich als Gegenstand meiner Besprechung die einzelnen

---

[1]) Vergleiche Wundts Grundzüge der physiologischen Psychologie und Lehrbuch der Psychologie. 1898.

Arbeiten im Geiste Herbarts in der russischen philosophischen und pädagogischen Litteratur mit genauer Inhaltsangabe vornehmen, und den werten Lesern der „Pädagogischen Studien“ noch in aller Kürze eine kritische Untersuchung des gefeiertsten russischen Pädagogen Zschinsky vorlegen, dessen Ideen viele Decennien massgebende Normen für die Erziehung der russischen Jugend waren und sind, und dessen Schulbücher ohne Konkurrenz das erste Lesebuch für die Schulkinder des ganzen russischen Reiches sind von der Halbinsel Kamtschatka bis Eidkuhnen, von der persischen Grenze bis zum Eismeer. Und doch werden wir diesen Pädagogen einen Eklektiker nennen müssen. Die Untersuchung wird uns zeigen, dass er ein Eklektiker ist, welcher versteht die Ideen verschiedener Pädagogen so fein zu verschmelzen, dass „seine Lehre kein Konglomerat unzusammengehöriger Gedankenreihen ist“, sondern ein verschmolzenes Ganze. Seine Stellung in der Geschichte der Pädagogik wird eine ähnliche sein, wie die Schleiermachers in der Geschichte der Philosophie.

Kehren wir zu unserer Arbeit zurück.

1. Vor allem müssen wir erwähnen die im „Philosophischen Lexikon“ von Gogozky im Jahre 1859 herausgegebene Abhandlung über Herbart. Diese Abhandlung umfasst eine oberflächliche Darstellung der Herbartischen Philosophie.

2. Eine der ältesten Arbeiten ist erschienen von J. Nikolsky in der Zeitschrift des Kultusministeriums, Jahrgang 1876: „Johann Friedrich Herbart als Pädagog“. Der Verfasser will am Anfange seiner Abhandlung die Frage beantworten, die ich schon berührt habe, nämlich weshalb Herbart nicht bei uns bekannt ist. Er glaubt die Frage beantwortet zu haben, indem er meint, dass Herbart oft von seinen Zeitgenossen missverstanden und ignoriert worden ist. Deshalb ist auch, nach seiner Ansicht, Herbart nur solchen bekannt, die Spezialisten sind, und kein einziges seiner Werke ins Russische übersetzt worden. Man übersetzt ins Russische, fährt er fort, solche Werke, deren Verfasser nie mit Herbarts Geiste zu vergleichen sind. Seine Pädagogik hat selbst in Deutschland erst vor kurzer Zeit Verbreitung gefunden, während dieselbe bis dahin für einen beschränkten Kreis galt. Nach dieser kurzen Einleitung hebt er die Bedeutung des Herbartischen Genies hervor und bringt eine knappe Biographie von Herbart. An die letztere schliesst er die kurze Darstellung der Herbartischen Lehre, und zum Schlusse betont er, dass Herbart ein wahrer Nachfolger von Pestalozzi ist.

3. Weiter finden wir eine Abhandlung von Debolsky: „Eine kurze Darstellung des Umrisses der pädagogischen Vorlesungen von Herbart in der Zeitschrift „Pedagogitschesky Sbornik“ 1875. Buch I, Januar Nr. 1, 2, 4, 6, 7. Die Darstellung ist eine vortreffliche und für jeden russischen Lehrer empfehlenswert.

4. Ferner ist zu erwähnen die freie Uebersetzung der Logik von Prof. Swetilin. Seine anderen Schriften sind mir unbekannt. Er war

Professor der Philosophie an der geistlichen Akademie zu Petersburg. Herr A. Lopuchin giebt in Swetilins Nekrolog eine genaue Charakteristik der Lehrthätigkeit Prof. Swetilins in der Zeitschrift „Prawoslawnoje Obosrenie“, aber dabei zeigt er selbst seine Unwissenheit auf dem philosophischen Gebiet. Er sagt, dass durch Swetilin die Psychologie, welche sich aus den früheren trockenen und scholastischen Lehren in eine systematische Wissenschaft verwandelte, eine vollständige Umgestaltung erfuhr. Dies war der Fall hauptsächlich in der Periode seiner Lehrthätigkeit, als er sich von dem deutschen Einfluss lossagte und den englischen berühmten Psychologen sich anschloss. Der deutsche Einfluss dauerte bei ihm noch bis zum Jahre 1871, und seine Logik trägt noch das Gepräge dieses Einflusses.

Wie die Logik, so verwandelte sich auch die Psychologie in seinen Händen in eine Wissenschaft der Experimente und Beobachtungen. Eine seiner Haupteigentümlichkeiten war die reiche Illustrierung dieses oder jenes psychologischen Prinzipes durch die Poesie, und sein liebster Poet war Shakespeare, dessen Werke er in russischer Uebersetzung auswendig kannte. Obwohl diese Worte eine Charakteristik der Lehrthätigkeit Prof. Swetilins geben, tragen sie doch auch das charakteristische Gepräge der Unwissenheit Lopuchins. Wenn dieser Lindners andere Werke gekannt hätte, so hätte er sich dieses aus der Luft gegriffene Urteil sparen müssen. Denn wenn Swetilin seine psychologischen Untersuchungen mit verschiedenen Experimenten und Beobachtungen illustriert hatte, so ist darin bei weitem noch kein Einfluss der Engländer zu sehen; Swetilin hat sicher diese Art und Weise seiner Vorlesungen von seinem Meister ererbt. Dem Uebersetzer der Logik Lindners wird wohl das Lehrbuch der empirischen Psychologie von Lindner nicht unbekannt gewesen sein. Dieses Werk von Lindner ist allgemein anerkannt als eines der besten praktischen Lehrbücher der Psychologie in der Herbartischen Schule. Ferner werden dem Uebersetzer Lindners auch die anderen Lehrbücher der Herbartischen Schule nicht unbekannt gewesen sein, wie Volkmann, Drbal. Dieser letztere gerade verweist in seinem Lehrbuche den Leser immer auf Shakespeare, Goethe, Schiller und auf andere Dichter.

5. Von einer grösseren Bedeutung ist die Abhandlung von C. Lübomudroff mit der Ueberschrift „Die Gedanken Herbarts über die Bedeutung des klassischen Unterrichts“, erschienen in „Pedagogitscheskojo Obosrenie“ Band I, Buch I, 1891. Moskau.

Der Verfasser hält in seiner Einleitung die Ansicht fest, dass die Idee des erziehenden Unterrichts nur der deutschen Pädagogik gehört. Zuerst waren diese Ideen von Herbart ausgesprochen und behauptet. In seinen zahlreichen Schriften hat er wiederholt auch über den Unterricht in den alten Sprachen gesprochen. In seinen Schriften sind viele Wahrheiten enthalten, deshalb ist es auch von

Wert, die russischen Leser mit den Ideen Herbarts bekannt zu machen; auch aus dem Grunde, weil Herbart in letzter Zeit in Deutschland grossen Einfluss und Namen erworben hat. Darauf hin bringt er eine systematische Darstellung der Herbartischen Prinzipien, was seine vollständige Bekanntschaft mit den Herbartischen Ideen beweist. Er behandelt den ganzen Stoff in folgenden Kapiteln:

1. Was ist der erziehende Unterricht?
2. Die Teilung der Lehrfächer.
3. Das Verhältnis des Sprachunterrichts zu dem der Geschichte.
4. Die Stellung der klassischen Sprachen in dem Lehrplan.
5. Der Unterricht in der alten Geschichte.

In der ganzen Abhandlung betont er hauptsächlich den klassischen Unterricht; er hebt hervor, wie Herbart den griechischen Unterricht auf Grund der kulturhistorischen Stufen mit Odysseus zu beginnen bevorzugt, sodann bespricht er im Sinne Herbarts die Durcharbeitung der Elementargrammatik, das Lesen der anderen Autoren des Altertums. Nachdem er deutlich den griechischen Unterricht im Sinne Herbarts dargestellt hat, geht er zum lateinischen Unterricht und zu den schriftlichen Schularbeiten über. Zuletzt macht er auf den Zustand der russischen Schulen aufmerksam, worin er das Prinzip des erziehenden Unterrichts vollständig ignoriert.

6. Eine der hervorragendsten Arbeiten ist die Abhandlung von einem russischen Pfarrer Namens M. B. Schilin mit der Ueberschrift: „Die didaktische Bedeutung und die Stellung der biblischen Geschichte im Unterrichte nach den Herbartischen Grundsätzen.“ [1]) Diese Abhandlung ist eine der schönsten Abhandlungen im Sinne der Herbartischen Pädagogik in der russischen Litteratur. Sie könnte ebenso eine Zierde der deutschen Litteratur sein. Sie steht vollständig in dem Range der Staudischen Arbeiten. Es ist eine wahrlich grossartige Darstellung der kulturhistorischen Stufen. Wie überzeugend und grossartig sind die letzteren dargestellt! In der Einleitung sagt er, dass die Pädagogik Herbarts sehr viel Originelles in sich trägt und unseren pädagogischen Anschauungen in vieler Hinsicht entgegengesetzt ist. Er will solche Schulverhältnisse ins Leben rufen, die auf psychologischen Grundsätzen basieren. Die Schule will Herbart in aller Hinsicht in eine ähnliche Gemeinschaft, wie die Familie, in der das Kind aufgewachsen ist, verwandeln. Darauf hin unterscheidet er rechte und linke Herbartianer. Die ersteren sind nach seiner Meinung Ziller, Rein, Staude, Vogt u. s. w. Für die weitere Entwicklung der Herbartischen Pädagogik ist auch in Deutschland ein Verein gegründet mit dem Namen „Verein für wissenschaftliche Pädagogik“, welcher auch ein Jahrbuch herausgiebt, welches das letzte Wort der wissenschaftlichen Pädagogik in sich enthält (? d. R.). Mit einer aus dem tiefsten Grunde der Seele entsprungenen Begeisterung spricht er

---

[1]) Pedagogitschesky Sbornik 1894. Heft August und September.

über die Seminarschule von Prof. Ziller in Leipzig und schliesst sein Lob mit folgenden Worten: „Auf streng Herbartische Grundsätze gegründet und in ihrem ganzen Wesen auf die moralische Hebung der Individualität des Zöglings gerichtet, erweckt diese Schule in einem jeden Bewunderung durch ihre Originalität. Bei ihr ist jeder Schritt bewusst, und im ganzen ist sie so grossartig, systematisch und so konsequent, dass sie im Vergleich mit anderen Schulen den Eindruck eines blutechten Aristokraten unter den Plebejern macht."

Nach diesen einleitenden Worten fängt er an, in grossartiger Weise die Herbart-Zillerschen Ideen in folgender Reihenfolge zu entwickeln.

1. Das Ziel des Unterrichts.
2. Die Entstehung des Willens durch den Unterricht.
3. Die kulturhistorischen Stufen.
4. Die Stellung der biblischen Geschichte im Unterrichte.

Mit grosser Genugthuung habe ich das Werk gelesen; es ist im wahren Sinne des Wortes grossartig und empfehlenswert für alle Gegner der kulturhistorischen Stufen im Unterrichte.

7. Einer der hervorragendsten Pädagogen unter den Herbartianern ist J. Drbohlav. Wenn alle die oben erwähnten nur gelegentlich mit Herbarts Schule sich beschäftigt haben, so ist dieser ein wahrhafter Herbartianer, und meine Worte bestätigen seine zahlreichen Abhandlungen und Werke im Geiste Herbarts und sein ganzes Leben, worin er einem jeden als ein überzeugter Anhänger Herbarts erscheinen wird. Wer zu ihm in näherem Verhältnis gestanden hat, der wird schon gemerkt haben, wie er bei jeder pädagogischen Unterhaltung den Satz gebraucht: „Unser Meister (Herbart) hat uns so gelehrt", oder „Unser Meister meint so", oder „Dem Meister müssen wir folgen". Wir können mit vollem Rechte ihn als Repräsentant der Herbart-Zillerschen Schule in Russland bezeichnen.

Wenn wir von einem Einfluss Herbarts in Russland sprechen können, so müssen wir uns auf die Werke des H. J. Drbohlav beziehen, denn diese nur haben eine geistige Bewegung im Sinne Herbarts in der russischen pädagogischen Thätigkeit hervorgerufen. Der geehrte Leser wird vielleicht einen Widerspruch in meiner Darstellung finden; er wird denken, dass also doch Herbarts Einfluss in Russland im vollen Masse sich vollzieht. Doch „eine Schwalbe macht keinen Frühling". In der Person von Drbohlav[1]) gewinnt zwar die

[1]) J. Drbohlav, geb. 1846 in Libun bei Jičin, hat seine Schulbildung benommen im Gymnasium zu Jičin. Nach der Absolvierung des Gymnasiums hat er die Universität Prag besucht, wo er Dastich, Volkmann, Kvicala gehört hat. Ein Jahr hat er gedient im böhmischen Gymnasium Budweis. Im Jahre 1871 nach Russland übergesiedelt, ist er Lehrer im Petersburger Gymnasium gewesen, dann ein Jahr in Kutais, von 1879 bis 1890 Inspektor im ersten Tifliser Gymnasium und seit 1890 Direktor des zweiten Gymnasiums in Tiflis und wirklicher Staatsrat, Excellenz. Durch die Bekanntschaft mit dem verstorbenen armenischen Herbartianer Bahatrian lernte Drbohlav die

Herbartische Schule in Russland mehr Einfluss, aber dieser Einfluss geht nicht über die Grenze von Kaukasus hinaus. Der Herbartianismus in Kaukasus ist nicht direkt von Deutschland über Russland nach Kaukasus übertragen worden, sondern er ist von Armeniern nach Kaukasus gebracht worden.[1])

Seine Arbeiten sind folgende:

1. Ueber den Unterricht in den alten Sprachen in Gymnasien.
2. Ueber das Ziel des Unterrichts in den klassischen Sprachen.
3. Zur Frage über den lateinischen Unterricht.
4. Ein Versuch der Methodik des lateinischen Elementarunterrichts.[2])

Dieses Buch ist das Hauptwerk von Drbohlav. Darin zeigt er sein grossartiges Verständnis der Herbart-Zillerschen Pädagogik; es wird viel Licht auf den Unterricht in den alten Sprachen selbst in Deutschland werfen. Theorie und Praxis gehen darin Hand in Hand, ohne sich im geringsten gegenseitig zu widersprechen. Doch hat man diese ausgezeichnete Erscheinung nicht hoch genug geschätzt, da bei unseren Lehrern die apperzepierenden Vorstellungen ganz und gar fehlten.

Weiter sind noch von seinen Arbeiten zu erwähnen:

5. Lateinisches Lesebuch für die unteren Klassen des Gymnasiums.
6. Die psychologische Methode des fremdsprachlichen Unterrichts.
7. Ueber die erziehenden Einheitsschulen.

Zum Schluss erwähnen wir noch, dass er in seinem Gymnasium den ersten griechischen Unterricht mit Odysseus anfängt auf Grund der kulturhistorischen Stufen. Griechische Präparationen hat er uns noch nicht gegeben, nur ein Wörterbuch zu Homers Werken veröffentlicht.

8. Ferner finden wir in der Zeitschrift „Obrasowanie“ 1875, B. I, eine kurze Darstellung der herbartischen Psychologie von Netschaeff mit der Ueberschrift „Herbarts Psychologie“. Die Abhandlung ist eine vorzügliche, leichtfassliche Darstellung der Psychologie Herbartse In seiner Einleitung bespricht er die Veranlassung zu dieser Arbeit. Er meint, wenn wir die pädagogischen Ratschläge von Herbart be. nutzen wollten, ohne uns über seine psychologischen Prinzipie- Rechenschaft zu geben, so könnte es leicht geschehen, dass seinn pädagogischen Ratschläge für uns ganz nutzlos werden.

9. Zuletzt erwähnen wir noch die vor einigen Jahren erschienene Uebersetzung von Herbarts psychologischem Lehrbuche und des ersten

---

Herbart-Zillersche Pädagogik kennen. Es ist natürlich, dass er bei vorzüglicher Kenntnis der Psychologie Volkmanns sich auch leicht die Herbart-Zillersche Pädagogik aneignen konnte. Seine litterarische Thätigkeit beginnt mit der Bekanntschaft der Herbart-Zillerschen Pädagogik.

[1]) In dem encyklopädischen Handbuch der Pädagogik von Prof. Rein in dem Artikel „Herbarts Schule“ ist Bahatrian als der scharfsinnigste Herbartianer gar nicht erwähnt worden.

[2]) Dies Buch ist besprochen worden von mir in den „Pädagogischen Studien“, Jahrgang 1888, Heft 4.

Teiles der „Psychologie als Wissenschaft neu gegründet auf Erfahrung, Metaphysik und Mathematik“ und „Ueber die Möglichkeit und Notwendigkeit, Mathematik auf Psychologie anzuwenden“. Diese einzelnen Werke und Abhandlungen Herbarts sind erschienen in einem Buche, übersetzt und erläutert von Netschaeff. Die Einleitung zur Uebersetzung ist aus der Feder des Prof. A. Wwedensky. Hier ist von grosser Wichtigkeit das Urteil von Prof. Wwedensky über die Psychologie Herbarts. Es ist wichtig insofern noch, weil das Urteil aus dem feindlichen Lager, d. h. nicht von einem Herbartianer, stammt. Ich bringe den Lesern die wörtliche Uebersetzung des Urteils: „Es ist wohl nicht nötig, über die Bedeutung der psychologischen Werke und Untersuchungen Herbarts für diejenigen, die überhaupt für die Psychologie und Pädagogik Interesse haben, zu sprechen. Die Schule Herbarts ist noch nicht verschwunden und wird nicht leicht verschwinden. Zu dieser Schule gehören viele hervorragende Psychologen der Gegenwart, philosophische Geschichtsschreiber und Pädagogen, z. B. Lazarus, Volkmann, Steinthal, Strümpell, Nahlowsky u. s. w. Deshalb hat die Psychologie Herbarts nicht nur eine geschichtliche, sondern auch eine wichtige Bedeutung für das Verständnis der Psychologie der Gegenwart. Wenn es wahr ist, dass jeder Psycholog und Pädagog bei uns die verbreitetsten psychologischen und pädagogischen Prinzipien in Deutschland vor Augen haben soll, so muss jeder Psychologe und Pädagoge mit der Psychologie Herbarts bekannt sein, und die besten Mittel, um Herbarts Psychologie kennen zu lernen, sind seine eigenen Werke.“

II.

Zur Reform des naturgeschichtlichen Unterrichts.[1])

Von Schuldirektor Dr. Schmidt in Stollberg.

Unter den Tagebuchblättern eines Kollegen, des Roseggerschen „Waldschulmeisters“ nämlich draussen in Winkelsteg, findet sich ein Bekenntnis, das folgendermassen lautet: „Ich habe begonnen, Pflanzenkunde zu treiben; ich habe mit meinen Augen aus Büchern herausgelesen, wie die Eriken leben und die Heiderosen und andere: und ich habe mit meinen Augen dieselben Pflanzen betrachtet, stunden- und stundenlang. Und ich habe keine Beziehung gefunden zwischen

---

[1]) Vortrag, gehalten auf der Hauptkonferenz der Lehrerschaft des Schulinspektionsbezirks für Chemnitz II am 11. Juli 1899.

dem toten Blatt im Buche und dem lebendigen im Walde. Da sagt das Buch von der Gentiane: diese Pflanze gehört in die 5. Klasse, unter dieser in die erste Ordnung, komme in den Alpen vor, sei blaublütig, diene zur Medizin. Es spricht von einer Anzahl Staubgefässen, von Stempel und Fruchtknoten u. s. w. Und das ist der armen Gentiane Tauf- und Familienschein. „O," so heisst es weiter in dem Tagebuche, „wenn so eine Pflanze ihre eigene, mit eitel Ziffern gezeichnete Beschreibung selbst lesen könnte, sie müsste auf der Stelle erfrieren. Das ist ja frostiger wie der Reif des Herbstes." Das hat der alte Waldschulmeister gewiss gar manchem von uns aus der eigenen Seele herausgeschrieben, und nicht wenige von uns werden es sein, die sich bei ihrem eigenen Unterrichte oder dem, den sie selbst früher genossen, manchmal ganz ähnliche Betrachtungen gemacht und sich dann auch vielleicht frostig zurückgezogen haben von dieser sogenannten scientia amabilis! Aber, meine Herren, mit blosser Resignation oder frostigem Zurückziehen und elegischer Klage nur ist uns nicht geholfen und nichts gebessert — nur durch eine völlige Neu- und Umgestaltung unseres naturgeschichtlichen Unterrichts können wir dieses sattsam bekannte Schreckgespenst der Langeweile und Geistesöde aus unserem naturgeschichtlichen Unterrichte ein für allemal verbannen — und allerorten ist man, wie sie wissen, bereits am Werke damit, und wenn der Rosegger Waldschulmeister in seinem Selbstbekenntnis fortfährt: „Die Waldleute wissen das besser — die Blume lebt und liebt und redet eine wunderbare Sprache", so darf man heute schon behaupten, dass auch wir die „Blumensprache" allmählich verstehen gelernt haben und auch unser naturgeschichtlicher Unterricht bereits in andere Bahnen einzulenken bemüht ist.

Wie das so gekommen ist, davon lassen Sie mich, in aller Kürze und Knappheit, zunächst einige Worte sagen; denn ich meine, wir werden auf diese Weise, indem wir zurückgehen auf die Anfänge und die Quellen für die heute sich vollziehende Wandlung, am allerbesten und schnellsten klar werden über den Punkt, wo wir den Hebel anzusetzen haben, und über das Ziel, dem wir zustreben müssen.

Kein Geringerer wie Goethe ist es gewesen, der als einer der ersten, ja, als der erste eigentlich, ein tieferes und umfassenderes, für seine Zeit ganz wunderbar eindringendes Verständnis für die Natur und ihr Leben besessen hat. „Wo fass' ich dich, unendliche Natur, euch, Brüste, wo, ihr Quellen alles Lebens, ihr quellt und tränkt und schmacht ich so vergebens?" — so rief er lechzend, seufzend aus — und, nachdem er sich, wie seine Werke an hundert Stellen zeigen, mit genialem Geiste und Scharfblick, aber auch in liebevollem Mitfühlen hineinversenkt hatte in diese unendliche Natur, in das „Zeichen des Erdgeistes", da erkannte schon er es und sah es, in seiner göttlichen Intuition, wirklich und wahrhaftig, „wie alles

sich darin zum Ganzen webt, eins in dem andern wirkt und lebt, wie Himmelskräfte auf- und niedersteigen und sich die goldnen Eimer reichen, vom Himmel durch die Erde dringen, harmonisch all das All' durchklingen", wie alles in der Natur sich auflöst in lauter Harmonie! Sowohl auf dem Gebiete der Botanik, wie auf dem der Zoologie, hat Goethe, wie wir in seiner „Metamorphose der Pflanzen" und „der Tiere" noch heute mit Staunen lesen, wunderbare Tiefblicke gethan in den Geist der schaffenden Natur und bahnbrechende Ideen, in die Form einer wunderbaren Sprache gefasst, vorweggenommen. In einem früheren Vortrag[1]) habe ich bereits auf ihn besonders Bezug genommen und will mich heute darum bei ihm nicht länger aufhalten. Mit ihm fast gleichzeitig oder nur wenig später haben dann als Mitbegründer unserer heutigen Betrachtungsweise der Natur noch 2 andere Forscher gelebt, ein Botaniker und ein Zoologe, welche, jeder auf seinem Gebiete, in noch gründlicherer, schaffender, schöpferischer Weise nach einem wirklichen Begreifen und tieferen Verständnis der Natur rangen und damit den sicheren Grund gelegt haben zu unserer ganzen heutigen Naturauffassung. Der eine war der Rektor der „Grossen lutherischen Schule in Spandau" Conrad Sprengel, der im Jahre 1793 eine merkwürdige, hochbedeutsame Arbeit veröffentlichte, betitelt „Das entdeckte Geheimnis der Natur im Bau und in der Befruchtung der Blumen," das zum ersten Male höchst interessante, zahlreiche und wertvolle Einblicke in das geheime Leben der Pflanzenwelt erschloss — aber dieses hochbedeutsame Werk, das man heutzutage mit zu den klassischsten und wertvollsten Werken der naturwissenschaftlichen Litteratur zählt, ist — 70 Jahre lang völlig verschollen gewesen und musste selbst erst wieder neu „entdeckt" werden! Hören Sie es, wie schlicht und bedächtig er uns von den Anfängen seiner Untersuchungen erzählt![2]) „Als ich", mit diesen Worten beginnt er seine ganze Darstellung, „im Sommer 1787 die Blume des Waldstorchschnabels (Geranium silvaticum) aufmerksam betrachtete, fand ich, dass der unterste Teil ihrer Kronenblätter auf der inneren Seite und an den beiden Rändern mit feinen und weichen Haaren versehen war. Ueberzeugt, dass der weise Urheber der Natur auch nicht ein einziges Härchen ohne eine gewisse Absicht hervorgebracht hat, dachte ich darüber nach, wozu denn wohl diese Haare dienen möchten. Und hier fiel mir bald ein, dass, wenn man voraussetzte, dass die fünf Safttröpfchen, welche von eben so vielen Drüsen abgesondert werden, gewissen Insekten zur Nahrung bestimmt seien, man es zugleich nicht unwahrscheinlich finden müsste, dass dafür gesorgt sei, dass dieser Saft nicht vom Regen verdorben werde und dass zur Erreichung dieser Absicht diese Haare hier

[1]) S. Heft 5 des vorigen Jahrganges dieser Zeitschrift.

[2]) Vergl. hierzu auch Schmeil, Ueber die Reformbestrebungen auf dem Gebiete des naturgeschichtlichen Unterrichts. 3. Auflage. 1899. Stuttgart, Erwin Nägele.

angebracht seien . . . Da die Blume aufrecht steht und ziemlich gross ist, so müssen, wenn es regnet, Regentropfen in dieselbe hineinfallen. Es kann aber keiner von den hineingefallenen Regentropfen zu einem Safttröpfchen gelangen und sich mit demselben vermischen, indem er von den Haaren, welche sich über dem Safttröpfchen befinden, aufgehalten wird, so wie ein Schweisstropfen, welcher an der Stirn des Menschen herabgeflossen ist, von den Augenbrauen und Augenwimpern aufgehalten und verhindert wird, in das Auge hineinzufliessen. Ein Insekt hingegen wird durch diese Haare keineswegs verhindert, zu den Safttröpfchen zu gelangen. Ich untersuchte hierauf andere Blumen und fand, dass verschiedene von denselben etwas in ihrer Struktur hatten, welches zu eben diesem Endzweck zu dienen schien. Je länger ich diese Untersuchung fortsetzte, desto mehr sah ich ein, dass diejenigen Blumen, welche Saft enthalten, so eingerichtet sind, dass zwar die Insekten sehr leicht zu demselben gelangen können, der Regen aber ihn nicht verderben kann. Ich schloss also hieraus, dass der Saft dieser Blumen, wenigstens zunächst, um der Insekten willen abgesondert werde, und, damit sie denselben rein und unverdorben geniessen können, gegen den Regen gesichert sei.“ Es ist eine völlig neuartige, durch die Peinlichkeit der Beobachtung und Untersuchung und durch die Besonnenheit, Strenge und Vorsicht des Erwägens und Denkens überaus charakteristisch sich heraushebende Betrachtungsweise, die Sprengel hier anschlägt — das, was wir eben nicht anders als durch das Wort „Forschung“ bezeichnen können!

Der andere Forscher, der auf dem Gebiete der Zoologie Goethes geniale Tiefblicke ergänzte, vor allem wirklich und wohlthuend wissenschaftlich anwendete und den Grund zu einem verständnisvolleren Begreifen der Tierwelt legte, war der Naturforscher Cuvier, ein Elsässer, Professor an der Pariser Universität, der zum ersten Male, von der Form des Zahnes auf die Nahrung, von dieser auf die Sinne und die Beschaffenheit der Gliedmassen u. s. w. schliessend, es mit Glück versuchte, aus wenigen fossilen Knochenresten uns das Bild und die vermutliche Bauart längst ausgestorbener, merkwürdiger Tiere wieder vor Augen zu stellen, auf Grund der bereits von Goethe gewonnenen Einsicht, dass „ein jeglicher Fuss und jegliches Glied, das lange, das kurze“, ganz harmonisch zum Sinne des Tiers und seinem Bedürfnis sich bewegen muss; „denn alle lebendigen Glieder widersprechen sich nie und wirken alle zum Leben.“ Es ist das sogenannte Gesetz der Korrelation, der Wechselbeziehung der Organe, das Cuvier zuerst aussprach und geistvoll anwendete. Goethe, Sprengel und Cuvier haben den Grund gelegt — spätere Forscher, unter ihnen wieder vor allem Darwin und die beiden erst vor wenigen Jahren verstorbenen Forscher, der Botaniker Kerner v. Marilaun in Wien und der überaus geistvolle Zoologe Leuckart in Leipzig ergänzten und vertieften das Bild weiter und weiter und erschlossen immer reichere Schätze, immer volleres Verständnis. „Lebensäusserung

und Bau", so schrieb Leuckart schon im Jahre 1851 ausserordentlich treffend, „verhalten sich zu einander wie die beiden Glieder einer Gleichung; man kann keinen Faktor, auch nicht den kleinsten, in dem einen Glied verändern, ohne die Gleichung zu zerstören." „Wir begnügen uns nicht mehr festzustellen," sagt Kerner v. Marilaun, der Herausgeber des „Pflanzenlebens",[1]) wie die Anlage eines Pflanzengliedes auswächst, sich hier mächtig ausbreitet und vielfach zerspaltet, oder aber zurückbleibt und verkümmert, sondern wir fragen, warum hier die eine Anlage sich wuchernd entwickelt, die andere von ihr unterdrückt wird. Nichts ist für unsere Neugierde ohne Bedeutung, weder die Richtung, Dicke und Gestalt der Wurzeln, noch der Zuschnitt, die Berippung und die Lage der Laubblätter, weder der Bau und die Farbe der Blumen, noch die Form der Früchte und Samen; wir setzen voraus, dass selbst jeder Stachel, jede Borste und jedes Haar eine besondere Aufgabe zu erfüllen habe."

Lauter und immer lauter pochen diese Errungenschaften nun auch, Einlass fordernd, an die Pforten der Schule, und wir werden sie ihnen gewiss recht gerne öffnen! Langsam gehts, aber stetig vorwärts in dieser Richtung. Rossmässler war bekanntlich der erste, der unter uns verhältnismässig früh schon auf neue Bahnen verwies. Aber was er schon von seiner Zeit sagte, das hat leider nur zu lange und auch für unsere Zeit noch seine Geltung behalten.

„Man fühlt wohl", sagte er in seinem Buche über „den naturgeschichtlichen Unterricht", dass die gangbare Methode nicht genügt, aber man hat sich so sehr daran gewöhnt, dass man das Mangelhafte derselben nicht in der Grundlage, sondern in den Einzelheiten, in der Gliederung und **Aufeinanderfolge** sucht. Man flickt und bessert an einem alten Bauwerke und denkt gar nicht daran, dass ein gründlicher Neubau notwendig ist." Jawohl, das Bessere, das ja selbst erst noch im Werden begriffen war, kannte man eben noch zu wenig; das Bedürfnis nach einer Besserung aber fühlte jeder nur zu sehr, und so suchten und erwarteten die Schulmänner und Verfasser methodischer Schriften eben in allerhand Nebendingen, in den Fragen des Lehrplans zumal, in der Aufeinanderfolge der Stoffe u. a. m. Heil und Rettung aus der Not. Ganz besonders richtete sich der Hass der Schulmänner, wie bekannt, gegen das System, das System ist an allem schuld — und auch heute denken wohl viele, ja die meisten noch so. Lebensvoller muss der Unterricht werden, und das wird er, so meinte man durch eine dem Leben mehr Rechnung tragende — Aufeinanderfolge des Stoffes, durch Zugrundelegung von „Lebensgemeinschaften". So hatte es ja freilich der Urheber dieser Bestrebungen, Junge, dessen „Dorfteich" bekanntlich ja das Signal für die ganze Bewegung gegeben hat, nicht

[1]) S. Schmeil, Reformbestrebungen, S. 18.

gemeint — ihm waren die Lebensgemeinschaften nur eins von den Mitteln zum Zweck, und dazu, wie aus der Vorrede zu seinem Buche und aus seiner ziemlich nüchternen Begründung hervorgeht, durchaus nicht das wesentlichste. Er selbst legt ein ganzes, volles Jahr lang, wie man aus dem Lehrplan der 1. Kieler Mädchenbürgerschule sehen kann, seinem Unterricht das System zu Grunde. Hauptsache aber ist ihm, nach seinen eigenen Worten in der Vorrede, wie auch uns, dass „wir uns los machen von dem bloss beschreibenden und deshalb nur oberflächliche Kenntnis vermittelnden Verfahren im Unterricht, diesen aber seinem Inhalte nach vertiefen. Da aber infolgedessen wieder, es sind seine eigenen Worte, „mit der Vertiefung des Unterrichts in der Behandlung des Stoffes eine Beschränkung im Umfange des letzteren parallel gehen muss (und sich, nebenbei bemerkt, für ihn allerdings auch noch ein zweiter Gewinn und Vorteil hierbei mit verwerten liess), so ist er, also nur deshalb, angeregt durch Professor Möbius in Kiel, auf den Ausweg verfallen, den zu beschränkenden Stoff in Form einer „Lebensgemeinschaft“ darzubieten. Verständnis des Baues der Geschöpfe aus ihren Lebensbedingungen heraus — das war, in der Theorie wenigstens, auch für ihn die Hauptsache. War es aber schon Junge in der praktischen Durchführung durchaus nicht überall gelungen, dieses Ziel auch wirklich zu erreichen, so noch viel weniger denen, die seine Bestrebungen fortzusetzen suchten. Da sie natürlich noch viel weniger wie Junge im stande waren, das in der Theorie als richtig erkannte Ziel auch thatsächlich in der Praxis zu verwirklichen, so klammerten sie sich, wie die Lehrbücher ja beweisen, nur immer mehr noch an den Aeusserlichkeiten der Sache fest, dabei den durchaus nicht so oberflächlich zu verstehenden Begriff der Lebensgemeinschaft nur noch mehr veräusserlichend; denn ursprünglich, und noch bei Junge, ist auch selbst dieser Begriff ein noch tieferer und wissenschaftlicherer und verlangt in Wirklichkeit nicht mehr und nicht minder, als den Nachweis, dass die einer Lebensgemeinschaft angehörenden Wesen auch wirklich und thatsächlich in ihren chemisch-physikalischen Beziehungen zu einander ebenso wie besonders auch in ihren Mengenverhältnissen sich gegenseitig bedingen und von einander abhängen, eine Thatsache, die ja selbst die Wissenschaft, heutigen Tags noch, mehr nur ahnt, als klar erkennt! Und noch immer tobt, wie man in der Fachlitteratur neuerdings z. B. an den Schriften von Partheil und Probst und P. Martin sehen kann, unter den Schulmännern der Streit hauptsächlich um die Lehrplanfragen, um die Stoffanordnung. Auch die Naturlehre, die ja von total andern Gesichtspunkten ausgeht und eine total andere Beobachtungs- und Forschungsmethode, in vieler Beziehung sogar gerade die entgegengesetzte Aufgabe und Denkungsweise hat, will man jetzt bekanntlich sogar mit den Lebensgemeinschaften verbinden. Dass man aber bei der naturgeschichtlichen

Betrachtung z. B. alle Kleinigkeiten, Feinheiten und scheinbaren Nebensächlichkeiten beachten muss und absichtlich sogar aufsucht, während die Naturlehre wieder in einer, für das Kind besonders, geradezu unerhörten Weise von allen Zuthaten und Nebensächlichkeiten abstrahiert und im kompliziertesten Versuche oder Apparate schliesslich am Ende bloss die Wirkung eines einzigen einfachen Prinzips oder eines einzigen Gesetzes wieder erkennen, dass man dem Schüler infolgedessen, in ein und derselben Stunde vielleicht, zwei ganz heterogene Denk- und Betrachtungsweisen aufzwingt und ihn durch die Mischung beider Betrachtungsweisen natürlich auch in seinem Gefühle für exaktes Forschen und Denken vollständig verwirrt macht, das wird ganz übersehen oder vielleicht für nebensächlich gehalten. Kein Wunder wahrlich, wenn Naturwissenschaftler vom Fach und die Kollegen von den höheren Schulen bereits anfangen, sich über solche hyperpädagogische Absonderlichkeiten und Ideen lustig zu machen, wie wir z. B. in dem Lehrbuch der Botanik von Landsberg lesen können, wo es also heisst: „Das Erfinden solcher Stoffpläne ist geradezu zu einem Sport in Volksschullehrerkreisen geworden, das Abwägen, in welche „Konzentrationsstufe“ einzelne Lebewesen oder Naturerscheinungen gehören, wird zuweilen bis zur unbewussten Komik getrieben und findet auch unter besonnenen Elementarlehrern Widerspruch etc.:“ Und nur einer unter denen, die in neuester Zeit ihre Stimme in dieser Angelegenheit erhoben haben, hat meines Erachtens das allein Richtige in dieser Frage laut und deutlich ausgesprochen, der Schuldirektor Dr. Schmeil in Magdeburg, der übrigens zugleich auch die zur Zeit besten Lehrbücher für den naturgeschichtlichen Unterricht geschrieben hat und in seiner schon citierten Schrift „Ueber die Reformbestrebungen auf dem Gebiete des naturkundlichen Unterrichts“ sehr richtig sagt, dass diese Fragen nach der Stoffanordnung, nach den Lebensgemeinschaften thatsächlich und überhaupt nicht das Wesentliche bei der Reform des naturgeschichtlichen Unterrichtes sind. Das Wesentliche dieser Reform liegt ganz und gar nicht in der Stoffgruppierung, sondern, um mit Humboldt zu reden, „in der Verkettung der Thatsachen“, in dem Nachweise der wunderbaren Zweckmässigkeit und Harmonie im Bau der Geschöpfe, die aber eben wieder nur möglich und denkbar ist auf Grund eines im Gegensatz zur bisherigen Art viel sorgfältigeren Beachtung und Betrachtung nicht nur des Baues, sondern vor allem auch des Lebens der Geschöpfe, oder wie man heute mit einem Worte gerne sagt: im biologischen Unterricht!

Aber: „Was man nicht weiss, das eben braucht man“ bei solchem Unterrichte, „und was man weiss, kann man (hier bekanntlich meistens) nicht brauchen“ — dieses Wort gilt, wie für kein anderes Unterrichtsfach, wohl gerade für diese neuere Art des naturgeschichtlichen Unterrichts! Lassen Sie mich darum nunmehr alle graue Theorie beiseite setzen und das, was ich noch zu sagen

habe, vor allem an Beispielen Ihnen vorführen und auseinandersetzen.

Ich wähle als erstes Beispiel eins aus der Pflanzenkunde, das Korn. Wir denken uns, es sei, zugleich vielleicht als Repräsentant der Gräser, in einer Oberklasse zu behandeln, und ich will es Ihnen so vollständig und genügend ausführlich vorführen, wie sich seine Besprechung dem Gedankengange nach etwa im Unterrichte gestalten dürfte (hierauf ein Beispiel aus der Tierkunde in ähnlicher Weise).

Im grossen und ganzen wird unser Gang naturgemäss immer der sein, dass wir die Pflanze, vom Nächstliegenden zum weniger Auffälligen weiter schreitend, genau und ganz ohne jede Voreingenommenheit betrachten und mit fleissigem Gebrauche der Sinne sorgfältig untersuchen, hierauf uns die besonderen Lebensverhältnisse, isoliert für sich, genauer vergegenwärtigen und am Schlusse endlich durch Nachdenken die etwaigen Beziehungen zwischen Bau und Leben oder die Bedeutung der einzelnen Einrichtungen im Hinblik eben auf die besondere Lebensbedingungen zu finden suchen. Beim Korn speziell, wie überhaupt in allen Fällen, in denen das volle Verständnis des Ganzen sich wiederum erst nach dem Verständnis der verschiedenen Einzelheiten völlig erschliessen kann, empfiehlt sich eine kleine Modifikation dieses Ganzen insofern, als man zunächst am besten nicht gleich die ganze Pflanze in allen ihren Teilen ausführlich betrachten wird, sondern nach der Betrachtung jedes einzelnen Teiles schon eine entsprechende denkende Vertiefung einschaltet, um erst am Schlusse dann die einzeln für sich verstandenen Verhältnisse wieder in ihrem Zusammenhang untereinander, in ihrer Beziehung zur Grundidee des Ganzen erblicken und überschauen zu können, sodass also in diesem Falle Betrachten und Nachdenken, Gebrauch der Sinne und des Verstandes, Vertiefung und Besinnung mehrmals mit einander wechseln, um dann endlich in einer das Ganze umfassenden Haupt- und Gesamtbesinnung auszuklingen, und auf diese Weise, wenn möglich, zuletzt die Pflanze als eine in allen ihren Teilen harmonische und wohlgeordnete geschlossene Einheit erkennen zu lehren. Vergleichungen mit früheren Stoffen, Ergänzungen dieser durch etwa hierbei neu gewonnene Einsichten oder Gesichtspunkte, aus dem Stoffe sich ergebende Beobachtungsaufgaben können sich dann an die beendete Gesamtbetrachtung ausserdem noch anschliessen.

Das, was bei der Betrachtung des Korns zuerst auffällt und unsere Aufmerksamkeit fesselt, ist ohne Zweifel doch wohl der Halm. Ihn betrachten wir also zunächst. Wie dünn, und dabei doch wie hoch, wie schlank er ist! Wie ist es nur möglich, dass ein solcher fast 2 m hoher Halm, der noch dazu an seiner Spitze am schwersten ist, also seinen Schwerpunkt ganz hoch oben hat, überhaupt sich aufrecht erhalten kann, zumal wenn auch noch der Wind geht — dass er nicht einmal umknickt! Keinem Künstler wäre es möglich, sagen wir — und es ist thatsächlich so — eine ähnlich lange und dünne

Röhre von der gleichen Widerstandsfähigkeit, Elastizität und Festigkeit, selbst nicht aus Stahl, anzufertigen und nachzubilden. Ja, es ist diesem Halm sogar möglich, wenn er wirklich durch Schlossen oder heftige Regengüsse niedergebeugt ist, sich allmählich, wie ihr vielleicht bemerkt habt, wieder von selbst in die Höhe zu richten! Dieser Halm für sich allein schon ist thatsächlich, ihr Kinder, ein Wunderwerk der Natur! Untersucht ihn! Seine hohle Beschaffenheit, die Knoten, ihre Zahl und die verschiedene Länge der zwischen ihnen liegenden Halmstücke, die langen Blattscheiden, sowie auch die auffällige Weichheit des Halmstückes innerhalb der Blattscheide werden hervorgehoben. Bei dem Uebergang der Blattscheide in die Blattspreite befindet sich ein zartes gefranstes Häutchen, welches den Halm fest umfasst und die Scheide vollständig verschliesst. (An der Gestalt dieses kleinen Häutchens übrigens erkennt der Landmann schon bei der Keimpflanze, welche Getreideart er vor sich hat.) Ueberlegt euch nun, warum der Halm wohl so beschaffen sein mag! Beispiele und Erfahrungen am Blasrohr u. s. w. beweisen, dass eine Röhre viel fester ist, sich viel schwerer biegen lässt als ein gleichstarker Stab aus demselben Stoffe. Die Röhre ist ja dazu auch noch leichter. Die hohle Beschaffenheit des Halmes erhöht also ganz besonders seine Festigkeit (und vermindert noch dazu sein Gewicht), ebenso dienen natürlich zur Befestigung auch die Knoten, welche darum nach unten zu enger beieinander stehen, weil ja das untere Stück das meiste zu tragen hat, der Halm unten am leichtesten knicken müsste — allemal dort, wo — infolge der Lastverteilung und Längenverhältnisse der Halmstücke — der Halm knicken müsste, ist ein steinharter Knoten eingeschaltet. Denselben Zweck haben natürlich ferner auch die Blattscheiden, welche von dem festesten Punkte, dem Knoten ab, die einzelnen Halmstücke wieder stützen und aufrecht erhalten, und schliesslich ist auch der Umstand noch, dass das Halmstück innerhalb der Scheide viel weicher ist, von allergrösster Bedeutung für den Halm; denn dadurch wird er in seinen einzelnen Teilen nachgiebiger gegen den Wind, er biegt sich an diesen Stellen leichter, ohne brechen zu können und wird elastischer. Also: Die Knoten, die Blattscheiden und die Nachgiebigkeit und Biegsamkeit der von demselben umschlossenen Halmstücke, sowie ganz besonders aber auch der Umstand, dass der Halm hohl und auch sehr leicht ist, bewirken seine staunenswerte Festigkeit. Auf weitere, hier in Betraht kommende Punkte werden wir gelegentlich noch zu sprechen kommen. Auch einen Zweck des erwähnten Blatthäutchens werdet ihr euch jetzt schon vielleicht denken können, wenn ihr annehmt, dass es auf den Halm regnet! Infolge dieses festen Verschlusses der Blattscheide kann der Regen nicht in den Raum zwischen Halm und Blattscheide eindringen — das Wasser würde darin immer stehen bleiben müssen und der Halm würde faulen. Schutz vor Fäulnis des Halmes ist also der eine Zweck dieses unscheinbaren Häutchens — einen anderen, wichtigeren werdet ihr bald noch kennen lernen.

Betrachet nunmehr aber die Aehre! Was ist denn das eigentlich für ein merkwürdiges Ding, die Aehre, welche Bewandtnis hat es mit ihr? Sie besteht — und das ist ein Punkt, der vor allem andern erst völlig klar erkannt sein muss, am besten zunächst noch recht stark und ungläubig angezweifelt werden möchte — wirklich und wahrhaftig aus den Blüten des Korns! Jawohl, das Korn blüht — es muss ja natürlich allemal erst geblüht haben, wenn es Früchte bringen soll! Steckt einmal eine Aehre (natürlich eine jüngere, noch nicht verblühte) auf kurze Zeit in euern Rockärmel — seht, jetzt hängen wahrhaftig die Staubgefässe schon heraus — schüttelt! Bei manchen fangen sie gar schon an zu stäuben — wie aus einer Streusandbüchse kommt am untern Ende, das sich geöffnet hat, der überaus zarte, überaus feine und leichte Blütenstaub in grosser Menge heraus — bei einem andern vielleicht haben sich die Beutel, während die Aehre auf dem Pulte lag, geöffnet, der Staub hat sich dort allmählich angesammelt, wir fühlen ihn an, er ist überaus glatt und zart! Das Interesse der Kinder ist jetzt natürlich aufs höchste erregt worden — und gerade dieser Versuch sollte darum niemals versäumt werden. Die Aehre wird jetzt auf Kommandorufe genauer untersucht und beschrieben (jedes Kind hat selbstverständlich ein oder mehrere Aehrchen dazu vor sich), eine vergrösserte Zeichnung davon, welche natürlich die Orientierung hierbei wesentlich erleichtern hilft, entsteht gleichzeitig an der Tafel — der Stoff selbst ist ja bekannt. Die Aehrchen an der Spindel werden gezählt, daraus die Zahl der zu erwartenden Körner berechnet — „80-, 100fältig“ trägt das Korn! Woher aber nun, so heisst es schliesslich, und das Nachdenken beginnt wieder, diese eigentümliche Bauart einer solchen Aehre! Die Blüten sehen doch gar nicht ein bisschen schön aus, sodass viele Leute und Kinder eben sogar zu dem Glauben verführt werden, das Korn blühe gar nicht.

Das Korn wird durch den Wind befruchtet (die Lebensverhältnisse werden also jetzt klargestellt) — Schulze Hoppe hatte ja den Wind vergessen und infolge dessen lauter taube Aehren bekommen! Hat's jemand schon beobachtet — wie geht's zu? Der Lehrer schildert diesen hochbedeutsamen Augenblick anschaulich in wenigen Sätzen: infolge der Aufsaugung und Ansammlung von Luftfeuchtigkeit durch die (nur bei ganz genauer Untersuchung am Grunde des Fruchtknotens auffallenden) sogenannten Honigschüppchen treten die Spelzen auf $^1/_4$ Stunde etwa ein wenig auseinander, um die fedrigen Narben hervortreten zu lassen; es ist sehr früh am Morgen; ein mässiger Luftzug — ein starker würde ja den Blütenstaub nur verwehen und vergeuden — trägt feine Staubwolken über das wogende Aehrenfeld. Und jetzt ist auf einmal, mit einem Schlage die Zweckmässigkeit der ganzen Einrichtung ins hellste Licht gesetzt:

Jawohl, bei diesem Bestäubungsvorgange kommt natürlich dem Korn das elastische Schwanken der dünnen, hohen Halme ganz

besonders zu statten! Darum also sind die Staubfäden so überaus dünn und die Staubbeutel so lang, damit der leiseste Luftzug schon sie hin und her bewegt, darum die heraushängenden Narben so fedrig, damit der Blütenstaub recht leicht daran hängen bleiben kann — darum der Staub selbst, der auf dem Pulte des Schülers liegt, so überaus fein und trocken und glatt (die Pollenkörnchen der Blumen sind bekanntlich höckerig und rauh, des Festhängens wegen mit Vorsprüngen und Spitzen bedeckt), damit er recht gut vom Winde schwebend getragen werden kann. Jetzt erklärt es sich auch, warum diese Staubgefässe auch die wunderbare Fähigkeit haben, in so unmerklich kurzer Zeit zu wachsen (es ist dies erwiesenermassen das schnellste Wachstum, das im Pflanzenreich überhaupt beobachtet wird und beträgt in 5 Minuten $1/2$ cm!); denn es ist überaus notwendig, dass gerade die richtige Luftbewegung — flach über das Feld hinweg — nicht zu stark und nicht zu schwach — vorhanden ist und diesen rechten Augenblick, der gewöhnlich früh morgens eintritt, wahrzunehmen. Würden die Staubgefässe dieses raschen Wachstums nicht fähig sein, so würde der Staub, durch ungeeigneten Wind entweder gar leicht unnötig vergeudet (jede Blüte enthält ja überhaupt bloss 3 Staubgefässe) oder auch vom Regen leicht nass und dadurch zu einer Verbreitung durch den Wind erst recht untauglich werden. Klar wird es nun ebenfalls auch sein, warum die Blüten gar keine so schöne Farbe besitzen, wie andere Blüten oder Blumen, warum sie bloss durch einfache Blättchen oder Spelzen geschützt sind und auch weder Duft noch süssen Saft enthalten. Sie werden ja vom Winde bestäubt, und der braucht ja nicht, wie die Insekten, durch Blütenfarbe, Duft oder Honigsaft angelockt zu werden. Wir erkennen es also, zurückblickend, jetzt sofort, dass der ganze Bau der Aehre — der Staubgefässe, der Narben, die Unscheinbarkeit der Spelzen — sowie auch die eigentümlichen Eigenschaften der Blüten — das rasche Wachstum der Staubgefässe, die Fähigkeit der Blütenschuppen, Luftfeuchtigkeit aufzusaugen und dadurch eine Oeffnung der Spelzen zu bewirken — dass alles dies direkt und allein in der Befruchtung des Korns durch den Wind seine Erklärung und Begründung findet.

Auch die anderen Teile der Pflanze, die Wurzeln mit ihren ganz auffällig kurzen Wurzelfasern, die schmalen Blätter mit ihrer harten und derben, oft scharfen und kratzigen Oberhaut und ihrer aufrechten Haltung, werden jetzt betrachtet und befühlt. Und nachdem wir aus dem allen schliesslich noch das Ergebnis gewonnen, dass das Korn somit nach allen seinen Merkmalen in die Familie der Gräser gehört, wenden wir uns jetzt, mit der Frage vielleicht, was denn den Gräsern vor andern Pflanzen besonders eigentümlich ist oder wodurch sie sich von den andern Pflanzen sonst noch (in Bezug auf ihr Vorkommen) unterscheiden, zur Betrachtung ihrer besonderen Lebensverhältnisse und damit zur Anbahnung eines noch tieferen

Verständnisses ihrer Eigenart! Nun, es ist ja ganz klar: kein Gewächs lebt in so grosser Menge beisammen, keines wächst so überaus dicht, rasenbildend, jedes Fleckchen nützend, nebeneinander, wie das Gras und das Korn. In keiner Pflanzenfamilie aber giebt es wiederum gleichzeitig auch so überaus nützliche Gewächse, Pflanzen, die in so ungeheurer Menge (als Heu, als Getreide) zur Nahrung für Menschen und Tiere verbraucht, vertilgt werden geradezu, wie wieder unter den Gräsern. Wie ist es da nur möglich, dass sie dann nicht einmal alle werden oder dass ihre Zahl nicht wenigstens immer geringer wird? Das Gras auf der Wiese wird ja bekanntlich sogar stets vor der Samenbildung gemäht — und es müsste ja da erst recht leicht aussterben! Nun, jetzt sehen wir es eben auch, warum das Korn so erstaunlich reich, 80-, 100fältig trägt, warum immer so überaus viele Aehrchen und Blüten zu einer „Aehre“ vereinigt beisammen stehen. Hierdurch allein kann sich das Korn bei dem starken Verbrauche vor dem Untergange bewahren. Der ähren- (oder rispen-) förmige Blütenstand des Korns wird durch ihre starke Vertilgung für andere Zwecke unbedingt nötig gemacht. Wie im Tierreich, wo auch die am meisten verfolgten Tiere (Ungeziefer, Mäuse) sich am stärksten vermehren, so ist's eben auch im Pflanzenreich! Trotz dieser Vertilgung kommen sie immer wieder in der alten Menge vor, ja, sie müssen sogar (wie wir noch sehen werden), wenn nicht ihr ganzer Bestand gefährdet sein soll, in dieser grossen Menge und dichten Stellung beieinander wachsen.

Andere Pflanzen, Bohnen, Kraut, Kartoffeln, würden sich — das ist ganz klar — gegenseitig verdrängen, eins das andere im Wachstum hindern oder ganz ersticken, wenn sie so dicht beisammen stünden. Für das Korn ist dieses dichtgedrängte Beisammenstehen eigentlich ganz gut, meinen die Kinder vielleicht sogar: die Halme schützen sich in dieser grossen Menge ja vor der Gewalt des Windes und sind umsomehr vor dem Umbrechen geschützt. Und das ist ganz gewiss auch richtig. Aber doch sind die Gräser wegen ihrer dicht gedrängten Stellung auch wieder recht sehr zu bedauern, werfen wir ein — wieso? Jeder Halm braucht ja Boden, Feuchtigkeit, Licht und Luft zu seinem Wachstum; bei dieser dicht gedrängten Stellung aber kann ja jeder Halm nur ein ganz, ganz kleines Plätzchen Erde für sich bekommen. Und jetzt begreifen wir wohl sofort, warum das Korn so auffällig kurze Wurzeln hat: ja freilich, aus dem weiteren Umkreise des Halmes dürfen sie ja gar nicht das bisschen Feuchtigkeit und Nahrung wegnehmen, sonst hätten ja die anderen Halme nichts und müssten verdorren. Die Rücksicht auf die Nachbarn macht also diese kurzen Wurzeln erforderlich. Wie ist es dann aber nur möglich, muss man sich da unwillkürlich fragen, dass ein solcher Halm mit der überaus geringen Menge an Feuchtigkeit, die auf seinen kleinen Bezirk fällt, überhaupt auskommen, wachsen und auch noch so viele Samenkörner erzeugen, sich so stark vermehren kann?! Nun, das eine

ist ja richtig, fett sieht ein solcher Grashalm ja niemals aus, sie sind ja stets schlank und dünn, mager und dürr genug, und recht gut ist es auch in dieser Beziehung wieder, dass der Halm hohl ist — da braucht er wenigstens auch nicht so viel Baustoff für sich — die Gräser sind thatsächlich eben ausserordentlich genügsame, bescheidene und anspruchslose Gewächse, ihr Haushalt ist der eingeschränkteste und sparsamste, den man sich denken kann. Sie nehmen mit dem wenigsten fürlieb und bleiben dabei immer noch frisch, auch wenn andere Gewächse unter der Hitze vielleicht verwelken und verdorren. Das würde ihnen aber eben nicht möglich sein, wenn sie nicht wieder so überaus weise eingerichtet wären! Ich erinnere euch jetzt wiederum an das kleine Häutchen am Anfang der Blattscheide: es schützt, sagten wir, den Halm vor Fäulnis — was geschieht denn nun aber mit den auf die Blätter fallenden Regentropfen infolgedessen? Wir bemerkten ja sogar an den Seiten des Häutchens bei genauerem Zusehen zwei kleine (nach abwärts führende) Zipfel wie zwei kleine Ohren („Oehrchen“): diese leiten eben das bisschen Wasser, auch die wenigen Tropfen noch, an dem Halm selbst herunter und begiessen selbst dadurch die Wurzeln, damit ja kein Tröpfchen von dem kostbaren Nass, das der Himmel vielleicht nur kärglich spendet, und das wieder in so viele Teile geteilt werden muss, verloren geht. Ihr seht, also nicht bloss überaus bescheiden und anspruchslos sind die Gräser, sondern vor allen Dingen auch überaus sparsam mit dem Wenigen, was sie bekommen. Und wie sehr sorgen sie, dass das mühsam Erworbene auch ja nicht wieder verloren geht! Denkt an die Gestalt und auch an die Haltung der Blätter und an das, was wir bei anderen Pflanzen (bei den Dickblättlern, bei den Rauhblättlern, bei den Schattenpflanzen etwa) bereits von dem Wasserverlust oder dem Austrocknen derselben durch die Blätter bei Sonnenbrand gesagt haben! Auf diese schmalen Blätter können ja gar nicht so viel Sonnenstrahlen fallen, und das umso weniger, als sie der Sonne ja auch noch bei ihrer aufrechten Haltung die Spitze zukehren, sodass die meisten Sonnenstrahlen natürlich daran vorbeigleiten. Wenn dies nicht gerade so eingerichtet wäre, würden die Gräser im heissen Sommer (bei der geringen Feuchtigkeit, die ihnen ja überhaupt nur übrig bleibt) viel leichter austrocknen müssen! Manche Grasblätter können sich sogar, wie ihr gewiss schon bemerkt habt, in der Mitte noch einmal der Länge nach zusammenlegen, damit sie ja geschützt sind und nur eine recht kleine Fläche von den Sonnenstrahlen getroffen werden kann. Andere wieder können sich sogar, je nach dem Stande der Sonne (oder übrigens auch nach der Richtung des Windes, der sie ja sonst zu sehr schüttelt) in den Blattscheiden drehen. Auch dem Winde bieten sie ja infolge ihrer Schmalheit und Nachgiebigkeit nur die denkbar geringste Angriffsfläche dar — wiederum ein Mittel, das den Halm vor dem Umknicken mit bewahren hilft. Und noch etwas anderes kommt hier hinzu! Jede Pflanze braucht

ja zum Wachstum nicht bloss Wasser, sondern auch Licht und Luft. Dies würden die Blätter ja den benachbarten Halmen dicht daneben ebenfalls wegnehmen — wenn sie breiter wären oder weit vom Halme abstünden. Die unteren Blätter oder die nebenstehenden Halme würden dann ja völlig verdeckt und beschattet und schliesslich ja sogar auch der Regen abgehalten werden, das Erdreich zu netzen. Ihr seht also, auch die schmale Gestalt, ja sogar die Richtung der Blätter ist überaus notwendig für das Gras nnd überaus weise vorbedacht. Und die feste, derbe, harte, manchmal sogar scharfe, kratzige und rauhe Oberhaut der Blätter ist ebenfalls nicht ohne Wichtigkeit. Auch sie schützt ja viel besser vor dem Austrocknen und vor dem Eindringen der Sonnenstrahlen als ein zarter Ueberzug, den meist nur Schattenpflanzen sich leisten können. Warum aber mag sie so scharf und sogar kratzig sein? Raupen und Schnecken und auch manche grössere Tiere getrauen sich nun natürlich nicht heran — Grasblätter sind ihnen zu hart, sie wählen sich, wie ihr wisst, zartere Pflanzenteile, Salat u. s. w. So ist, wie ihr seht, nach jeder Richtung hin, trotz ihrer schwierigen Lebensbedingungen, doch für die Gräser aufs beste gesorgt:

Ihrer massenhaften Vertilgung durch Menschen und Tiere wird durch die ausserordentlich starke Vermehrung, d. h. durch den ährenförmigen Blütenstand oder die grosse Blütenzahl und ihren kümmerlichen Ernährungsbedingungen durch die ausserordentliche Sparsamkeit am Baumaterial sowohl, wie in der zugemessenen Nahrung ein Ausgleich geschaffen. Durch das Blatthäutchen ist dafür gesorgt, dass kein Regentröpfchen für sie verloren geht, durch die Form und Haltung der Blätter, dass Sonne und Wind ihnen nichts anhaben kann, und dass sie sich selbst gegenseitig doch auch Licht und Luft nicht wegnehmen, durch die Kürze der Wurzeln, wie überhaupt durch ihre Schlankheit, Genügsamkeit und den geringen Platz, den sie beanspruchen, dass sie sich gegenseitig nicht am Wachstum hindern u. s. w.

Wenn man es recht bedenkt, hat auch das Leben der Menschen mit diesem Leben der Gräser recht viel Aehnlichkeit. Auch in den Familien, wo recht viele Kinder sind, oder in den Ländern, wo recht viele Menschen beisammen wohnen (wie z. B. in China oder in manchen Gegenden Italiens), da werden die Menschen genügsamer und anspruchsloser, die Bissen schmaler, in den Familien, wo das Brot in viele Teile geht, die Butterbrote kleiner und die Eltern sparsamer. Und überall, wo viele zusammen wohnen, da muss auch unter den Menschen ein jeder mehr Rücksicht auf den andern nehmen (wie die Gräser es untereinander thun) und in der Schule erst, wo die Kinder so dicht zusammensitzen wie die Grashalme auf der Wiese, darf eben auch keins denken, dass die ganze Bank nur für eins allein da ist, und muss sich hübsch vertragen mit den andern wie die Kornhalme untereinander.

Ja, wahrlich, die Gräser sind uns, wie ihr seht, ein Sinnbild und ein recht lehrreiches Beispiel für Verträglichkeit, Anspruchslosigkeit, Bescheidenheit und Sparsamkeit, zugleich aber auch — das ist keine Frage — ein wunderbares Beispiel für die Weisheit des Schöpfers und für die Herrlichkeit seines Namens!

Doch wir sind noch nicht zu Ende! Müssen denn aber nun die Gräser — so könnte ein denkender Nimmersatt, der mit dem einfachen Warum noch nicht zufrieden ist, weiter fragen — müssen sie denn aber gerade so dicht beieinander wachsen, oder ist dann dies wenigstens nicht recht unvernünftig und unweise, da die Gräser ja dann wenigstens nicht so dürftig zu leben brauchten und auch „fetter“ werden könnten? Halt, hier werden wir gewiss doch den lieben Gott einmal meistern können, wie Schulze Hoppe in der Geschichte. Die Kinder werden gewiss antworten: dann hätten ja die Tiere nicht genug zu fressen, wenn nicht so viel Gras wachsen würde, und wir Menschen nicht so viel Korn zum Brote. Und wir wollen derartige kindliche rationalistisch-anthropozentrische Auffassungsweisen auch durchaus nicht zurückweisen — haben ja auch grosse Leute vor 100 Jahren noch so gedacht und geglaubt, dass der Mond nur dazu geschaffen sei, um unsoliden Nachtwandlern Abends spät nach Hause zu leuchten. Ob es denn aber auch für sie selbst wohl einen Vorteil hat, dass sie so dicht stehen, fragen wir; denn dass sie leichter gefressen werden können, das wird sie doch wohl nicht „freiwillig“ zusammenführen. Ach ja, findet jetzt gewiss ein Kind, dann könnten sie ja gar nicht mehr befruchtet werden — der feine Blütenstaub würde dann ja, wenn die Halme weiter auseinander stünden, schwerlich noch auf die Narbe gelangen, sondern verloren gehen, verweht werden: es ist gar kein Zweifel, nur bei dieser dichten Stellung kann der Wind das Gras noch mit Sicherheit befruchten — ohne Befruchtung aber keine Samenkörner, kein Fortbestand der Pflanze. Wenn sie also nicht untergehen, gänzlich aussterben sollen, so müssen die Gräser eben auch so dicht bei einander wachsen — alle die beschriebenen Einrichtungen wenigstens haben nur unter dieser Bedingung überhaupt einen Sinn und können nur unter dieser Bedingung wirklich richtig funktionieren. Und wir sehen wieder, dass der liebe Gott eben alles weise eingerichtet hat, viel besser, als wir es eben oft verstehen können. Und es ist jetzt klar, dass wir nunmehr sogar imstande sind und imstande wären, nicht bloss den Bau der Aehre, sondern überhaupt alle die Besonderheiten der Gräser, die wir gefunden haben, auch den Bau des Halms, der ja durch die dichte Stellung derselben bedingt ist u. s. w., auf diese eine und einzige Lebens- und Grundbedingung, dass ihre Befruchtung durch den Wind erfolgt, zurückzuführen oder auch mit logischer Schärfe und Folgerichtigkeit daraus abzuleiten. Die Gräser werden durch den Wind befruchtet: daher der Bau der Aehre (der Staubgefässe, Narbe) und ihre sonstigen Eigentümlichkeiten, daher ferner die dichte Stellung

der Halme und durch sie wiederum bedingt die Schlankheit ihres Baues und die wieder hierdurch sich notwendig erweisende Bauart des Halmes, die Kürze der Wurzeln, die Gestalt und Richtung der Blätter und alle die anderen Ersparnisrücksichten — alle Einzelheiten schliessen sich somit, wie wir sehen, wiederum zusammen und ineinander, sich gegenseitig bedingend und voraussetzend, zu einer einzigen grossen harmonischen Einheit — wunderbar!

Wozu sind denn aber dann die merkwürdigen Grannen da, fällt uns ein gewitzter, aufmerksamer Kopf, der den Lehrer gern in Verlegenheit bringt und gleich gemerkt hat, dass nun also schon nichts mehr ohne Bedeutung ist, hier vielleicht noch ein. Nun, alle Geheimnisse der Natur kennen wir ja noch lange nicht, und es wäre hier unter Umständen auch eine schöne erziehliche Gelegenheit, weitgehender Wissbegierde unter Hinweis darauf, dass unser Wissen immer Stückwerk bleibt — Bescheidenheit zu lehren. Doch wir brauchen in diesem Falle den Schüler nur aufzufordern oder zu fragen, ob er schon einmal eine Aehre, mit der Spitze nach unten, in den Rockärmel gesteckt hat. Die meisten habens gewöhnlich schon gethan; in einer halben Minute gewöhnlich schon sitzt die Aehre bei bewegtem Arm, oben im Aermel oder gar unter der Schulter. Sie ist von selbst in die Höhe gewandert — ach ja; sie hat ja so kleine kammartige Spitzchen. So bohrt sich, sagen wir, mit ihrer Hilfe die Aehre, beziehentlich bei manchen Gräsern das begrannte Samenkorn draussen in der Wildnis, in der Steppe, von selbst in den Boden ein. Die Grannen, welche im Boden wie im Tuche des Aermels festhängen, verkürzen sich durch Feuchtigkeit, und da durch die kammartigen Spitzchen ein Rückwärtsgleiten nach oben verhindert wird, zieht und schiebt sich das Korn tiefer in den Boden ein und gräbt sich auf diese Weise, da eine Egge nicht da ist, selbst das Bett fürs künftige Wachstum.

Staunen müssen wir, das ist gewiss, überall wohin wir blicken, und die Weisheit bewundern, die uns selbst im kleinsten Dinge entgegentritt, und die Behandlung des Getreides in diesem Sinne, sie ist ganz gewiss auch eine „Predigt der Garben“ und, man sollte meinen, sogar eine sehr eindringliche Predigt, karg an Worten, aber reich an Gedanken. „Wer kann die Pracht von deinen Wundern fassen? Ein jeder Staub, den du hast werden lassen, verkündigt seines Schöpfers Macht. Der kleinste Halm ist deiner Weisheit Spiegel; die Luft, das Meer, die Auen, Thal und Hügel, sie sind dein Loblied und dein Psalm.“ Und unser Staunen würde nur noch grösser werden, wenn wir es unternehmen wollten (was in der Schule sich, ausser hier anzuschliessenden Beobachtungsaufgaben, ebenfalls notwendig machen oder mindestens sehr empfehlen würde): nämlich hier nun einen Vergleich anzustellen mit den Kätzchenträgern, die ja auch meist vom Winde befruchtet werden und in der Oberklasse zur Behandluug kommen, aber wiederum

ganz anders und doch wiederum ebenso wunderbar und zweckmässig eingerichtet sind. Staunen würden wir hier wieder über die Fülle und Mannigfaltigkeit der Mittel und Wege, die die Natur zur Erreichung ihrer Zwecke auszudenken weiss, staunen über ihre grossartige phantasievolle Erfindungs- und Gestaltungskraft. Und bei solcher Behandlung, das darf man wohl sagen, da werden die Pflanzen vor den Kindern wirklich erst zu lebendigen Wesen, die auch Bedürfnisse haben wie wir und für die Befriedigung ihres Durstes, ihres Hungers, ihres Lichtbedürfnisses sorgen müssen. — Das Kind wird aus seinem angeborenen Egoismus herausgeführt, lernt fühlen und verstehen, dass es nicht allein bloss in der Welt zu leben berechtigt ist, dass der liebe Gott auch für alle anderen Wesen in seiner Liebe weislich gesorgt hat, lernt Anteil nehmen an den Geschöpfen ausser sich, freut sich, wenn der Himmel den dürstenden, bescheidenen Hälmchen von oben Erquickung sendet u. s. f. Wie gerne und mit welchem Interesse werden sie jetzt den etwa zu stellenden Beobachtungsaufgaben (über die Bestäubungserscheinung etwa), die ihren Blick aufmerksam und frei machen sollen für die Vorgänge und das Geschehen in der Natur, Folge leisten.

(Fortsetzung folgt.)

III.

Der Religionsunterricht.

Aus dem Archiv einer Vereinigung bayrischer Lehrer.

(Fortsetzung.)

B. Verhältnis des Schulkatechismus zum kirchlichen Katechismus.

Wo bleibt nach dem Dargelegten der gedruckte Katechismus?

Wir lehnen den kirchlichen Katechismus durchaus nicht ab; denn er stellt das geschichtlich gewordene Bekenntnis der Gemeinde dar. Wir haben deshalb auch keinen Schrecken vor dem Katechismus, und die Bezeichnung: „Katechismusscheue“ müssen wir entschieden ablehnen, da wir im Gegenteil denselben schätzen.

Gar oft wird aber der Inhalt nicht geschätzt, was daher kommt, dass der Inhalt nicht aufgeschlossen wurde. Ist man jedoch in der religiösen Entwicklung weit genug gekommen, dann geht der Inhalt auf. Die Wahrheiten, deren der Katechismus die tiefsten enthält, muss man eben in sich ausmachen. Wir haben den Wunsch, dass

die Gemeindeglieder diesen Katechismus auch wirklich inne hätten. Sehen wir aber uns um, so werden wir gewahr, dass eine grosse Unwissenheit in bezug auf die Religion herrscht, und dass, was bedeutsamer ist, so wenig religiöse Ueberzeugung zu finden ist. Was der Katechismus enthält, sollte auch Ueberzeugung sein und nicht bloss gedächtnismässiges Wissen, das vom Menschen über Bord geworfen wird, wenn er der Schule und Christenlehre entwachsen ist. Es kann auch nicht anders sein; denn für einen der den Katechismus nur auswendig gelernt hat, können die Wahrheiten nicht da sein.

Wir haben nicht vor dem Katechismus Scheu, sondern vor dem jetzigen Verfahren. Wir wollen, dass in der Schule der Religionsstoff dem Kinde in anderer Anordnung, nach psychologischer Unterrichtsweise zuwächst.

Den Inhalt des Katechismus hat die Kirche als beseelte Gesellschaft zu bestimmen, sie soll die innere Freiheit zur Verwirklichung bringen. Die Kirche allein ist also diejenige ethische Autorität, die über den Inhalt des Katechismus entscheidet; uns bleibt die Unterwerfung.

Eine andere Sache ist aber, was aus dem Katechismus in der Erziehung verwertet werden soll; das entscheidet, vom Begriff der Freiheit der Pädagogik aus besehen, die Pädagogik und nicht die Kirche.

Die Erziehung untersucht die Seiten, die der Mensch haben muss in seiner religiös-sittlichen Charakterbildung. Er muss so und soviel Begriffe haben, gewonnen auf konkreter Unterlage. Wenn wir also einen Katechismus bearbeiten würden, der von der Kirche in logischer Gestalt dargeboten ist, würden wir nicht für die Erziehung arbeiten, sondern für die Kirche, nämlich wir würden für die Kirche unmittelbar vorbereiten, allerdings in ganz verkehrter Weise.

Die Herbartische Lehre hat eine Einseitigkeit, wenn sie den Menschen rein auf sich selber stellen will.[1]) Herbart steht damit im Banne der Gedanken des 18. Jahrhunderts. Der Mensch gehört zu den Gemeinschaften des Volkes, des Staats und der Kirche. Das sind geschichtliche Mächte, von denen wir nicht abstrahieren können. Wir wollen deshalb das soziale Interesse pflanzen. Das können wir aber nicht, wenn wir von den Societäten absehen, da sonst das sociale Interesse weder Grund, noch Ziel hat.

Von da aus bekommt der kirchliche Katechismus Bedeutung. Er ist von der Gemeinschaft anerkannt; er enthält das kirchliche Bewusstsein. Für die Erziehung erwächst daraus die Notwendigkeit, sich mit dem Katechismus auseinanderzusetzen. Während wir den Schulkatechismus bearbeiten, müssen wir darum die Begriffe des kirchlichen oder Gemeindekatechismus vergleichen. Der Lehrer, der die Gedankenthätigkeit des Kindes leitet, muss sich vorsetzen, wohin er mit dem Kinde gehen will, und zu dem Zweck den Begriff des kirchlichen Katechismus verglichen haben — für sich nämlich, nicht

---

[1]) Will sie das wirklich? D. R.

mit den Kindern. Ebenso muss ja der Lehrer den zu erarbeitenden Begriff (Wohlwollen, Recht, Billigkeit) in der Ethik aufgesucht haben. Das ist keine gebundene Marschroute. Man muss auf einen Begriff hinsteuern, der auf einen von der Gemeinschaft hin die Richtung nimmt. Sonst kann der Knabe in die Gemeinschaft nicht eintreten, und er findet im kirchlichen Katechismus dann seinen Schulkatechismus nicht wieder. Vorausgesetzt ist, dass die kirchlichen Begriffe selber durchgebildet und gereinigt sind, was nicht durchgehends der Fall ist, wie wir noch sehen werden.

Der kirchliche Katechismus als der erweiterte Glaube-an-Gott-Vater, dessen Sätze für die Gemeindeglieder die Bedeutung von verbindlichen Wahrheiten haben, ist also etwas anderes als der Schulkatechismus, als der pädagogische. Der kirchliche Katechismus ist autoritativ, der pädagogische ist Ausdruck sittlicher Gedanken. Jener ist Bekenntnisschrift, dieser dient dem Zweck der Erziehung. Der kirchliche schreitet fort nach logischen Gesichtspunkten (fachwissenschaftlich), der Schulkatechismus nach psychologischen. Die Begriffe wachsen heraus aus der augenblicklichen Vorstellungsverfassung. Sie halten sich im Umkreis der idealen Erfahrung. Die Verhältnismässigkeit des Begriffes ist eingeschlossen. Der pädagogische ist spezialisiert. Der Schüler wird in der allgemeinen Erkenntnis nicht weitergeführt, als seine religiösen und sittlichen Erlebnisse dieses gestatten.

Wenn der kirchliche Katechismus aber auf dem pädagogischen aufgebaut würde, so bedeutete dieses nicht weniger als die Verjüngung der Kirche.

Die Einführung in den kirchlichen Katechismus fällt der Christenlehre zu.

Manche Mitglieder unserer Vereinigung wollen den kirchlichen Katechismus beibehalten wissen. Aber der Lehrer soll 1. fortschreiten dürfen nach der Bibel, und zwar nach dem Verlaufe der Heilsgeschichte — jedes Jahr soll zudem das Leben Jesu im Anschlusse an die Sonn- und Festtage erbaulich behandelt werden.

2. Eigene Katechismusstunden sollen nicht gehalten werden.

3. Der Schüler erarbeitet sich bei streng induktiver Methode und Berücksichtigung der Heimatkunde unter Leitung des Lehrers die religiösen und sittlichen Lehren, fasst sie mit seinen Worten und und schreibt sie vom dritten Jahrgange an auf.

4. Der Schüler sucht das Erarbeitete im gedruckten Katechismus auf und vergleicht seine Fassung mit der kirchlichen.

5. Die systematische Durchnahme des kirchlichen Katechismus verbliebe dann dem 8. Schuljahr und der Christenlehre.[1])

---

[1]) Vergl. Staude, Dr. R., Der Katechismusunterricht. Dresden, 1900. Bleyl & Kaemmerer. Die in diesem Werke des bekannten Verfassers geäusserten Ansichten über den Katechismusunterricht scheinen sich in wesentlichen Punkten mit dem Inhalte der vorliegenden Arbeit zu berühren. D. R.

C. Kritik des jetzigen Katechismus-Unterrichts.

1. Schlimme Früchte des Katechismuslernens.

Der Katechismusangelegenheit geht man in schulischen Kreisen aus dem Wege, obschon man von der Unbrauchbarkeit des Buches überzeugt ist. (?! D. R.) Man sieht die Schäden, die aus dem Gebrauche dieses Schulbuches entstehen, getraut sich jedoch der Kirche gegenüber kein Wort zu sagen. Wir gestatten uns hiermit ein solches und haben damit nur das Wohl der Jugend und des Volkes im Auge.

Unsere eigenen Erfahrungen von den Schulen her sind zuerst beweisfähig für die Unbrauchbarkeit des Buches. Ferner stehen uns reiche Erfahrungen aus dem Unterrichte zur Seite. Trotz gewissenhafter Vorbereitung und sorgfältiger Verarbeitung des Stoffes wird wenig für das Kindesherz erzielt. Namentlich aber die Christenlehre zeigt, dass ein Katechismus, der nicht auf einen Schulkatechismus sich stützen kann, nie angeeignet wird.

Beklommen gingen wir oft in den Religions- und Kommunionsunterricht; es war nichts Erhebendes, Veredelndes; man hatte Angst davor, dass man an einer schwachen Stelle des Eingelernten ertappt werde, und dass man eine der difficilen Fragen des Geistlichen nicht werde beantworten können; man fürchtete sich, den Zorn des gestrengen Herrn zu erregen. Erfahrungsmässig wird gerade im Katechismusunterricht die Religion nicht selten entweiht. Lehrer und Geistliche vergessen sich oft deswegen, weil der Katechismus die Versuchung einschliesst, ihn als Vermittler von Kenntnissen zu nehmen, daher Aerger, Hiebe, Strafen.

Unsere Wertschätzung dieses Buches stand daher hinter der jedes Leitfadens zurück. Nach jeder Prüfung auf der Präparandenschule wurden die Katechismen auf einen Haufen zusammengeworfen mit dem Ausdruck grössten Widerwillens und im Gefühle, jetzt eine zeitlang dieses verhassten Buches entbehren zu können.

Wo ist heute der Ehrenplatz im Hause für den Katechismus? Wo ist die fernere Anteilnahme am öffentlichen Religionsunterricht? Belauscht nur die Jünglinge, wenn sie ihre Gefühle darüber aussprechen, dass sie das Lästige hinter sich haben, wie sie spotten und mit Erregung an die Zeit zurückdenken, wo sie der Pfarrer „schikaniert“ hat.

2. Die Verwerflichkeit des Notengebens in der Religion.

Auf der Präparandenschule und im Seminare wurde mit schlechten Noten, mit der Drohung des Durchfallens gedrückt, dass der Katechismus gelernt wurde. Auch in der Volksschule werden Religionsnoten gegeben. Die Noten, sagt man, sollen den Lehrer über den Schüler aufklären, wenn er ihn von einem anderen Lehrer übernimmt, oder den Zweck der Bezeugnissung nach vollendeter Schulpflicht erfüllen. Klären die Noten den Lehrer über den Schüler wirklich auf? Was erfährt z. B. der Lehrer aus der Note I in

Religion? Nicht mehr, als dass das Kind seinen Katechismus tüchtig auswendig gelernt hat, so dass es ohne Anstoss und Lücken aufsagen konnte, vielleicht auch Erklärungen und Beispiele angeben konnte. Hat jetzt der Lehrer Aufschluss über das, was der Religionsunterricht beim Kinde einzig und allein zu erreichen sich vorzusetzen hat: über die Frömmigkeit und den kirchlichen Sinn des Kindes? Weiss jetzt der Lehrer, ob das religiös-sittliche Interesse im Kinde angebahnt ist? Weiss der Lehrer, ob das Kind das Gelernte auch schätze, weiss er, ob es auch Ansätze zu einem heiligen Streben zeigt. Kann ein Schüler mit der Note 3 nicht weiter in seiner religiösen Bildung sein als einer mit der Ziffer 1? Im Interesse der Erziehung sollte die Schule das Auswendiglernen des Katechismus und das Notenwesen fallen lassen.

Aber für die Eltern haben vielleicht die Religionsnoten Wert? Nein, die Eltern werden durch die Noten irre geleitet. Es wird und es ist in ihnen der Gedanke gross gezogen, das Kind habe seine Aufgabe in religiöser Beziehung in der Schule erfüllt, wenn es tapfer seinen Katechismus gelernt hat.

Und weiter — hat man denn schon überlegt, dass man gegen den Schüler ungerecht verfährt, wenn man ihn mit geringen Noten abspeist, wo er doch vom Lehrer verlangen könnte, dass er ihn religiös-sittlich hebt?

Vergessen wir zuletzt nicht, dass durch die Notengebung im Schüler der Ehrgeiz angestachelt wird; die Schüler messen sich aneinander, und zwar gerade die Besseren wollen sich den Rang ablaufen, sogar durch unredliche Mittel, und mit Neid und Hass im Herzen. Marc. 9, 32—35, Römer 12, 3.

3. Wird das Katechismuslernen dadurch gerettet, dass der Katechismus in Beziehung zur Bibel gesetzt wird?

Man will freilich in Erkenntnis der Abhängigkeit des Begrifflichen von der Anschauung, dass die Begriffe des Katechismus die Spitze, den Endpunkt bilden sollen, also dass die „Induktion“ vorher gehen soll. Allein nur dann, wenn man auch den kulturgeschichtlichen Gang annimmt, wird ein grosser Eindruck erzielt, dann wirkt ein grosser Stoff, der Eindruck einer Persönlichkeit wird bedeutend, nicht aber bei logischem Fortschritte.

Dass auch die Art der Behandlung nichts fruchtet, wenn man die Begriffe auf Grund von biblischen Geschichten gewinnt, sehen wir in der Oberklasse, weil wir uns Mühe gaben, die Begriffe so zu behandeln. Nach langer aufgewendeter Zeit zur Klarmachung der Gnadenlehre z. B. hatten die Schüler nichts für ihr Herz gewonnen. Trotz ausführlicher, mit Beiziehung der biblischen Geschichte erfolgter Behandlung der Lehre von der Taufe waren die Talentiertesten nicht imstande, sich einen Vorsatz für ihr Handeln zu bilden.

Die Eigenschaften Gottes treten zu massenhaft und zu schnell

nacheinander auf. Obschon sie in der Schule wenigstens dreimal gelernt werden, so bringt man sie nicht bei. Manche Eigenschaften, z. B. die Allmacht, können eben früher vermittelt werden, andere später und manche gehörten erst an das Ende der Heilsgeschichte. Die Unveränderlichkeit und Ewigkeit wird man erst aus dem Heilsplane erkennen; diese Eigenschaften lehren, dass es eine Zweckbestimmung giebt, nicht wie jetzt angenommen wird, dass sich alles verändert. Die Weisheit Gottes wird man erst bei Jesus, wenn der Heilsplan schliesst und wir rückwärts schauen, erkennen. Jesus ging durch Leiden zur Herrlichkeit Gottes ein. Die Menschen sehen dies als Thorheit an, aber die Weisheit Gottes ist anders.

Im ersten Artikel des Katechismus kommt der Heilsgedanke gar nicht heraus, dass Gott den Menschen nach seinem Ebenbilde erschaffen hat.

Wie lange wird gearbeitet werden müssen, um den Gedanken der Vorsehung zu unterbauen. Dann passen doch manche Geschichten nicht für die Unter- und Mittelklassenschüler. Es müsste der Katechismusunterricht aussetzen, um das Material zu behandeln, dann hätten wir wohl eine Bibelbehandlung, aber nicht die Vorteile, die aus der kulturgeschichtlichen Behandlung erfliessen, keine Interessenerweckung durch den Eindruck grosser zusammenhängender Stoffe; es würde nicht Rücksicht auf die Apperceptionsfähigkeit der Kinder und auf das Gesetz der Verhältnismässigkeit des Begrifflichen genommen.

Im dritten Artikel treten schwere dogmatische Lehren auf, die doch in der Christenlehre nicht zu spät auftreten. Hingegen die Lehre Jesu wird mit einem Gesetzchen abgethan. Wenn man nun erst durch die biblische Geschichte unterbauen wollte, dann müsste hier die Lehre Jesu eingeschaltet werden, wozu man gut ein Jahr brauchte.

Wird ferner das Kind aus einer erbaulichen Behandlung des Lebens Jesu, die sich siebenmal wiederholt, und jedesmal seiner Auffassungsstufe angemessen gehalten wird, nicht mehr Frucht erwachsen, als wenn man die Katechismussätze im 3. bis 7. Artikel behandelt? Geht wirklich der Katechismus der biblischen Geschichte vor?

Die Lehre vom heiligen Geist tritt noch früh genug im 7. Schuljahre auf. Was wollen die Unter- und Mittelklassenschüler mit der Lehre von der Kirche anfangen? Und dazu ohne Kenntnis der Apostelgeschichte? Oder denkt man an eine Behandlung dieser Geschichte schon in der Unter- und Mittelklasse?

Der 9. Artikel ist im Katechismus ohnedies der gefürchtetste. Wie ganz ungezwungen gestaltet sich die Sache auf Grund einer Bibelbehandlung nach Kulturstufen? Wie ganz anders wird die Bedeutung der Sakramente im kirchlichen Leben erkannt? Dann schätzt auch der Schüler die Kirche als Heilsanstalt hoch und ebenso ihre Einrichtungen.

Dem Kinde der Unterklasse sind die Gaben des heiligen Geistes nicht klar zu machen.

In der Gebotenlehre gehörte lange Zeit dazu, die Liebe Gottes oder die Nächstenliebe (man beachte nur die 14 Werke der Barmherzigkeit) biblisch zu behandeln. Wie ganz anders bei kulturgeschichtlichem Fortschritt!

Bei einer Bibelbehandlung kommt der Schüler wohl zu Begriffen, aber nicht zu denen vom Katechismus. Die Buchfragen und -Antworten sind dann immer noch nicht unterbaut, die Gesetzchen nicht sein erworbenes Eigentum.

Beim 3. Gebot kommt nicht die Verpflichtung zum Arbeiten vor.

Im vierten, fünften, siebenten und achten Gebot sind so viele Schwierigkeiten zusammengedrängt, dass man nicht weiss, wo man anfangen und wo man aufhören soll.

Die Gebotenlehre hebt so wenig das Bejahende hervor, das für den Menschen führend sein soll. Im 4. Gebot ist z. B. bloss weiter ausgeführt, wie man sich versündigt. Es ist ein Widerspruch, wenn es heisst, was gebietet das 5. Gebot?

Was thut das Kind mit den schweren Begriffen von den Hauptsünden und den Tugenden? Und wie langweilig fürs Kind muss es sein, wenn man diese Begriffe nacheinander aus den Geschichtserzählungen erkennen will? Bei kulturgeschichtlicher Behandlung tritt der eine Begriff da, der andere dort auf; das Kind erringt sich denselben leicht, weil er in der Betrachtung eines grossen geschichtlichen Zusammenhangs seinen Halt hat und seiner Geistesstufe angemessen ist. Warum genügt dann nicht der psychische Begriff?

Die 4 Kardinaltugenden sind aus der heidnischen Philosophie und nicht von Jesus. Eine Zusammenfassung der Tugenden Jesu enthält dagegen der Katechismus nicht. Erst im 3. Hauptstück kommt die Bedeutung des Glaubens für die menschliche Seele vor, indem er als erstes Stück für die Bekehrung, als Voraussetzung für die Besitzerlangung der heiligmachenden Gnade aufgeführt wird. Wenn diese Lehre in abstrakter Weise gegeben wird, so versteht das Kind nie, welche Bedeutung des Glaubens hier gemeint ist. Es sollte der Schüler auf Grund des Evangeliums erfahren, dass der Glaube die Erkenntnis des Abstandes vom Heiland, also der eigenen Sündhaftigkeit einschliesst. Auch im alten Testament ergiebt sich Gelegenheit für die Erörterung dieses Begriffs. Wir sind geschaffen nach (zu) seinem Ebenbilde, sind aber noch weit zurück hinter dem, was Gott von uns fordert. Auch in der Apostelgeschichte tritt dieser Begriff des Glaubens auf. Der Begriff des Glaubens ist im Katechismus selbst nicht festgehalten; einmal ist es ein Fürwahrhalten, dann ist als Eigenschaft des Glaubens „lebendig“ angegeben; im 2. Hauptstück heisst aber trotzdem die erste Frage: „Ist es zur Erlangung der Seligkeit genug, dass wir glauben, was Gott geoffenbaret hat? Nein, wir müssen auch seine Gebote halten.“ Im 3. Hauptstück ist dann

glauben wieder als 1. Bedingung der Bekehrung aufgeführt. Es sollte auch nicht von Zwang im Glauben die Rede sein. Schon das kleine Kind muss jetzt lernen, dass wir glauben, was Gott geoffenbaret hat. Der Begriff der Offenbarung könnte aber erst auftreten, wenn die Offenbarung vom Schüler erfahren ist. So erscheint auch die Aufzählung der Bücher der heiligen Schrift zwecklos, da die Kinder nicht die heilige Schrift in ihrer Vollständigkeit haben und haben dürfen. Der Begriff der Tradition könnte ebenfalls am Ende der Schulzeit ganz leicht am Katechismus klar gemacht werden.

Bei der Hoffnung auf Verzeihung der Sünden fehlt, dass wir nur dann Verzeihung erhalten, wenn wir verzeihen. Die Bedingungen der Bekehrung sind in falscher Anordnung aufgeführt, wenn es heisst: 1. Glauben, 2. Hoffen, 3. Anfang der Liebe, 4. Reue. Es muss heissen: 1. Glauben. 2. Reue, 3. Hoffnung, 4. Anfang der Liebe (guter Vorsatz) (Lukas 15). Bei den Eigenschaften des Glaubens bekommt der Schüler einen ungenügenden Begriff vom Bekennen des Glaubens, wie es Christus in der Aussendung der Apostel fordert.

Wenn der Katechismus die 10 Gebote enthält, so müsste dann auch die Bergpredigt als spezifisch christliche Lehre vorgeführt werden. Der Begriff der Tugend sollte gezeigt werden an der Beschreibung der Liebe durch Paulus nach 1. Kor. 13. Vorher müsste aber auch Jesus als das „vollkommenste Muster aller Tugenden“ dargestellt werden. Das wäre wieder nur möglich auf Grund einer eingehenden Geschichtsbehandlung. Während die Sünden ausführlich abgehandelt werden, entbehren die Begriffe: Weisheit, Rat, Stärke, Verstand, Wissenschaft, Frömmigkeit, Furcht Gottes der Erklärung. Es fehlen die 12 Früchte des heiligen Geistes nach Paulus (Galaterbr.). Beim Weltgericht ist die Stelle weggelassen, die für die Persönlichkeitsführung von Wichtigkeit ist: „Denn ich war hungrig.“

Ein ganz eigener Ton kommt in den Religionsunterricht, wenn Unterscheidungslehren mit kleinen Kindern besprochen werden. Wäre dazu nicht noch Zeit in der Christenlehre oder höchstens bei der Reformationsgeschichte?

Bei Herbartischer Methode wird auch ein Uebelstand vermieden, der bei logischer Behandlung zu Tage tritt. Wenn die biblischen Erzählungen zur Unterlage genommen und aus ihnen geholt würde, was sie für die Persönlichkeit oder für die Gemeinschaft am religiös-sittlichen Gedanken darbieten, könnte es nicht vorkommen, dass das Kind längere Zeit nichts von sittlichen Forderungen vernimmt, und dann nur wieder von Geboten. Bei uns tritt immer das Ganze vors Kind, in Angemessenheit an seine Stufe. Hinsichtlich der Persönlichkeitsführung und Gemeinschaftsleistung sind es solche Lehren, denen es gewachsen ist. Die biblische Geschichte spiegelt das Leben, das religiöse Leben des Einzelnen und der Gemeinschaft. Und weil sie das Leben spiegelt, so wird aus ihr auch immer eine Frucht gewonnen fürs ganze Leben nach seinen zwei Hauptseiten.

4. Was lernen wir aus der Entstehung der Bekenntnisschriften für den Religionsunterricht?

Versetzen wir uns noch einmal in die Lage, in welcher die Gedanken in den Bekenntnisschriften ursprünglich erzeugt worden sind. Geht man von dem aus, so werden die Gedanken, die als tot und ausgestorben erscheinen, lebendig und bedeutungsvoll. Die religiösen und ethischen Begriffe kommen von Menschen, die ethisch und religiös waren. So muss sie auch das Kind erhalten. Dann steht das Kind solchen Sätzen auch freundlich gegenüber und schätzt sie. Es sind nicht Werkzeuge, die Köpfe zu verdummen, sondern der Katechismus wird ein wertvolles Bildungsmittel durch seinen Inhalt. Der Inhalt muss auf rechtem Wege zum Leben gebracht werden. Die Männer, die die Sätze aufstellten, hatten dieselben aus dem Leben gewonnen; also — wenn der Inhalt in der Jugend wirken soll, muss er gleichfalls auf religiös-sittliche Erfahrungen erbaut sein durch Vertiefung in die Geschichte. Den Begriff der Reue z. B. konnten die Männer nicht machen, ausser sie hatten von der Sache eine Seelenerfahrung. So kann das Kind den Begriff der Reue gar nicht fassen, ohne dass es in vielem Umgange mit vorbildlichen Personen ausgemacht hat, wie der Schmerz über die Sünde entstanden, es muss das Urteil über die schlechte Gesinnung oft ausgesprochen haben, oft auf sich gelenkt haben und sich auch wegen seiner Liebe zur sündhaften Lust mit Abscheu getadelt haben, dann erst wird der Satz: Die Reue ist ein Schmerz der Seele, für das Kind von Bedeutung.

5. Wie beugt man der Entweihung der Religionsstunden vor?

Wenn der Unterricht gegeben wird im Sinne religiösen Erlebens im Umgange mit religiösen Personen, die der Herrgott selber den Menschen gegeben in der biblischen Geschichte, dann ist die Gefahr der Entweihung der Religionsstunden vermindert. Der Gegenstand ergreift; über die Religionsstunde kommt eine höhere Weihe. Die Religion würde auch grösseren und tieferen Eindruck machen. Heute werden so oft leichtfertige und verächtliche Reden über die Religion vernommen. Der Grund ist, dass die Religion dem Kinde nicht begegnet ist, nur totes Zeug, Wörter, Schmerzen und Unmut. Da sollen wir uns wundern, woher die Religion kommen soll? Hier haben wir vor uns grosse Wirkungen von scheinbar geringfügigen Sachen.

6. Müssen aber dem Kinde nicht feste logische Begriffe geboten werden?

Nein; nach psychologischen Gesetzen muss an der Forderung festgehalten werden (viel mehr als bei anderem Lernen, weil mehr davon abhängt), dass die sprachliche Fassung über den Gedankeninhalt nicht hinausgehen darf. Die Gestaltung der Sätze

und der Ausdruck im Katechismus liegt darüber hinaus, es bleibt Wortzeug. Die starre Gestaltung hat keine Bedeutung. Das Kind soll selber sagen, wie es die Sache denkt, und man soll sich zufrieden geben mit dem, was es ausgedrückt hat. Dieses hat es, es kommt nicht darauf an, dass eine bestimmte Formel festgehalten wird. Die scharfen logischen Begriffe haben für das Kind so lange keine Bedeutung, als es sie nicht selber bildet.

Es ist ein in allen Schulen anerkannter Gedanke, dass ein Kind in seinem Ausdruck nicht weiter gehen soll, als es die Sache aufgenommen hat. Das verlangt man im Aufsatze ganz besonders. Wenn es etwas anderes schreibt, als es kennt, so verliert der Aufsatz die Wahrheit. Aber im Katechismus soll das Kind Sachen plaudern, die es nicht hat.

Das Gleiche gilt auch für den Memorierstoff beim protestantischen Bekenntnisse. Man meint, weil die Religion etwas ganz besonders Hohes sei, so dürfe man an den Religionsstoff die pädagogischen Massstäbe nicht anlegen. Ueberall soll das Kind seine Gedanken selber sagen, hier aber soll es von Johannes, Paulus, vom Herrn plaudern, und das sollen seine Gedanken sein.

7. Welche schlimmste Folge entsteht aus der Aufdrängung der Katechismussätze?

Der gegenwärtige Religionsunterricht erkennt die autoritative Vermittlung als giltig an, wo der Lehrer oder das Buch gibt, der Schüler vorbehaltlos aufnimmt. Mit dieser Methode hängt zusammen, dass die Leute zu keiner religiösen Haltung kommen; sie haben keinen religiösen Stand. Was sie haben ist etwas Angenommenes; im Leben aber bleiben keinem Anfechtungen erspart. Dann fallen sie um, verlieren ihre religiösen Gedanken. Sie haben keine Richtung gehabt, das nur äusserlich Gelernte werfen sie leicht weg. Hierin beruht die Erscheinung, warum so oft junge Leute Freigeistern in die Hände fallen, „nichts mehr glauben“. Sie haben noch nicht geglaubt, sondern nur aufgenommen. Erst dadurch, dass die Schüler zu religiösen Gedanken geführt werden, wurzeln diese. Der Christ nimmt diese alsdann auch in Schutz und giebt sie nicht so leichtsinnig hin. So werden durch unsere Methode erst der Kirche zugethane, gläubige Menschen gewonnen.

Denken wir an den Heiland, das Vorbild aller Lehrer; er gebietet nicht seinen Zuhörern, drängt sie nicht zur Annahme seiner Lehre. Er sagt zu ihnen, probiert es einmal, dann erfahrt ihr es, ihr macht es aus, ihr werdet schon selber sehen. Er giebt es in ihre Hand, will bei ihnen eine eigene Ueberzeugung herstellen. Er stellt sich so in Gegensatz zu den Pharisäern.

Man sagt in geistlichen Kreisen so oft, wenn die Kinder jetzt auch nicht die Sätze verstehen, so verstehen sie dieselben später. Wenn später einmal der Mensch zu religiösen Gedanken kommt, dann

holt er nach, was die Lehrer hätten besorgen sollen, er macht eine Gemütserfahrung und dabei geht der religiöse Gedanke auf. Wir sollten aber nicht das Zeichen geben und warten, bis eine Bedeutung dazu kommt; wir sollten also nicht auf den **Zufall** vertrauen, bis der Mensch solche Erfahrungen macht, wir sollten das Kind erziehen.

8. Noch eine psychologische Ueberlegung.

Die Katechismussätze sind Sätze von Theologen, nach ihrer begrifflichen und auch nach ihrer sprachlichen Seite. Diese Sätze sollen vom Kinde aufgenommen werden! Die Ungeheuerlichkeit fühlt man, wenn man sich den Abstand vorstellt zwischen dem einfältigen und unschuldigen Denken eines Kindes und dem eines Theologen, der erfüllt ist mit Dogmen. Das Kind dagegen hat nichts als sein schlichtes Gefühl. Weil zwischen den Sätzen und dem kindlichen Bewusstsein ein grosser Abstand ist, so dass die Sache nicht das Bewusstsein erreicht, so gehen die Sätze niemals ein, sie bleiben fürs Kind ein Gelehrtes, werden niemals Ueberzeugung, erhalten niemals Einfluss auf den Willen, werden als Gelehrtes und Leeres vergessen und haben also für die Bildung keine Bedeutung.

Es ist eine für den Lehrer überaus beherzigenswerte Thatsache, dass die Apostel den Herrn nicht verstanden haben. Sie haben den Anlauf genommen, Petrus hat auch einmal im Bekenntnis die Wahrheit gehabt; aber so weit, dass sie sich hingegeben hätten, sind sie zu seinen Lebzeiten nicht gekommen. Sie hatten den Heiland in seiner Erscheinung, seiner Wirksamkeit vor Augen, sie vernahmen unmittelbar seine Worte; dazu waren sie erwachsene Männer, vom Leben her in religiöser Richtung, und sind doch nicht soweit gekommen. Jetzt nehmen wir ein Kind, das noch ganz unter der Macht der natürlichen Regungen steht, wo sich die natürliche Schätzung noch so geltend macht, hingeführt zum Christenglauben; es hat nicht die Erscheinung vom Herrn, nicht sein Wirken, nicht sein Wort, sondern einen Katechismus mit theologischen Sätzen.

Auch von Paulus können wir für die Religions-Methodik lernen, der seinen Schülern Milch gab und sie versicherte, dass er sie auch anders lehren könnte.

Milch geben wir dem Kinde, wenn wir auf Grund von biblischen Erzählungen, die seiner geistigen Entwicklung entsprechen, die religiös-sittlichen Sätze gewinnen lassen. Dann ist die Gefahr ausgeschlossen, dass zwischen Satz und Bewusstsein ein Auseinander herrscht. Die Sätze wachsen mit Notwendigkeit aus dem Bewusstsein heraus, sie sind nicht aufgedrängt, sondern vom Kinde selber gestaltet. Darum sind sie seine Sätze und darum Bestandteile einer es immer erfüllenden Ueberzeugung. Sie haben die Religion erlebt und erworben, darum vergessen sie dieselbe auch nicht mehr. Die Sätze haben Wirkung auf Gemüt und Willen. So wird in Religion gebildet, auf einem anderen Wege nicht.

9. Ist der Katechismus volkstümlich?

Der kirchliche Katechismus, der als solcher von der ganzen Gemeinschaft angenommen ist, hat im Hinblick auf die Individualität als Feststellung des Bekenntnisinhalts eine mächtige Bedeutung. Aber man darf sich doch nicht verhehlen, dass er nichts Volkstümliches ist; er wechselt, und ist ein gemachtes Werk. Die Individualität sollte aber damit verwachsen. Dem wird Abbruch gethan, wenn die Bücher so oft wechseln. Ist es auch nur ein Aeusseres, aber es ist doch ein Wechsel, bei Kindern und in den Familien. Die Leute kennen sich zuletzt nicht mehr aus. Darum sollte man bei Katechismus-Verbesserungen gründliche Beratungen pflegen, auch die Lehrer heranziehen, damit Rücksicht genommen werde auf den Schulkatechismus; und dann sollte man nicht voreilig mit der Einführung sein.

10. Etwas vom Kirchenlied.

Wenn wir für den Katechismus für nötig halten, dass die Sätze eigentlich aufgefasst werden müssen aus der Lage, aus der sie ursprünglich erzeugt worden sind, so müsste auch das Kirchenlied bloss aus der Lage richtig gesungen werden können, aus der es entstanden ist. Diese Lage ist aber nicht dargestellt in der biblischen Geschichte, sondern in der Zeit, in individuellen Lebensumständen. Entweder war das Lied aus dem Inhalt allgemein geschichtlicher Bewegungen, oder aus Erlebnissen der einzelnen Seele entstanden. Ob diese sehr leicht in einem Kinde lebendig zu machen sind, damit das Lied so herauskommt, wie bei dem, der es zuerst gesungen hat? Gelänge dieses, dann wäre das Kind in der Stimmung. Die Grundsätze, die man beim weltlichen Liede geltend macht, müssten noch mehr beim geistlichen Liede zur Anwendung gebracht werden.

Wenn man also bloss an die Geschichtsbehandlung das Lied anschliesst, so sind nicht immer die Bedingungen gegeben für das Zustandekommen der richtigen Stimmung. Durch die Geschichte wird vielleicht bloss ein Gedanke des Liedes unterbaut. Das Lied ist eben nicht aus biblischer Betrachtung hervorgegangen.

Die Einführung ins Gesang- und Gebetbuch, in die Liturgie und die Psalmen gehört nach unserer Meinung ebenso wie die Durchnahme der Kirchengeschichte in die Christenlehre. Damit weisen wir nicht die Gelegenheiten ab, die wir bei Behandlung der Geschichte haben: es kommt beim sittlichen Anschauungsunterricht auf der ersten Formalstufe das heimatkundliche Material zur Durcharbeitung, von den einfachsten Dingen bis hinauf zu den gesellschaftlichen Verhältnissen; ebenso kehrt die fünfte Stufe wieder zu den individuellen Verhältnissen des Kindes zurück.

11. Die übernatürlichen Gaben.

Auf geistlicher Seite kann man nicht verstehen, wie wir uns zu

den übernatürlichen Gaben stellen, da wir schon natürliche Kräfte, Anlagen als „Vermögen“ der Seele negieren.

Wir meinen, beim Unterrichte könne man nichts ausrichten ohne genaue Beachtung der seelischen Gesetze. Wir verlangen eine besondere Berücksichtigung der Individualität des Kindes und bedauern, dass man beim jetzigen Betriebe sich darum nicht kümmert.

Dass auch übernatürliche Kräfte im Kinde schlummern, macht man so wenig im Bewusstsein aus, als die „Seelenvermögen“. Man kann gar nicht an die „Vermögen“ hin, da sie uns verschlossen sind; wie viel weniger kann man an „übernatürliche Vermögen“ hinkommen?

Wenn der Apostel Paulus das „natürliche“ Wissen übertroffen wissen will durch religiös-sittliche Einsicht, so meint er damit den Gegensatz von gewöhnlichem Wissen und ethischer Einsicht — religiös gewendet. Wenn dann der Mensch nach dieser Einsicht zu handeln versucht, also Tugendstreben zeigt, so wird wohl Gott seine Freude an ihm haben. Ein solcher Mensch hat eine untrügliche Bestätigung in seiner Brust.

Wir dachten uns die Reue als „übernatürlich“, wenn der Mensch im Schmerz über seine Sünde das ethische Urteil über seinen Seelenzustand fällt in der Hinsicht, dass er dadurch Gott beleidigt, dass er sich bei Gott missliebig gemacht hat. (Schluss folgt.)

B. Mitteilungen.

I. Bericht über die Versammlung des Vereins der Freunde Herbartischer Pädagogik in Thüringen.

Gera am 5. und 6. Mai 1900.

(Fortsetzung und Schluss.)

Die Hauptversammlung am 6. Mai wurde eingeleitet durch Begrüssungsansprachen von Professor Rein-Jena[1]), von Lehrer Hofmann-Gera[2]) und Landtagsabgeordnetem Lehrer Kalb[3]). Sodann begannen die Verhandlungen

[1]) Der Verein zählt jetzt 850 Mitglieder. Er hat die Aufgabe, alle zu sammeln, welche mitzuarbeiten gesonnen sind am Ausbau der Erziehungswissenschaft. Die Herbartsche Pädagogik ist der gemeinsame Beziehungspunkt. Sie soll ausgebaut, ergänzt, bekämpft, ersetzt, verbessert werden.

[2]) Die Ortsgruppe Gera ist im vorigen Jahre allein von 12 auf 52 Mitglieder gestiegen.

[3]) Gestern hat Reuss j. L. ein neues Schulgesetz bekommen, das im Ganzen einen erfreulichen Fortschritt bedeutet in Hinsicht auf Gliederung der Volksschule, höhere Fortbildungsschule für beide Geschlechter. Möge es ausgelegt werden im Geiste der Liebe zur Jugend und zum Volke und im Geiste des Fortschrittes der pädagogischen Wissenschaft und der Kultur.

über die Schinzsche Schrift: „Die Sittlichkeit des Kindes" (Aus der Revue pédagoigque 1898, III, übersetzt von Chr. Ufer). Die Grundgedanken der Schinzschen Schrift sind: Es giebt kein angeborenes Unterscheidungsvermögen fürs Sittliche. Beim kleinen Kinde walten die niederen tierischen Triebe vor. Es ist egoistisch, und seine Handlungen sind mit dem Massstabe des Erwachsenen gemessen unsittlich. Sobald die intellektuelle Entwicklung einen gewissen Grad erreicht hat, entsteht das sittliche Bewusstsein von selbst. Der Keim des Sittlichen ist die Intelligenz. Das Sittliche ist das Nützliche im weiteren Sinne des Wortes.

In der Debatte, die sich anschloss an Gegenleitsätze von Dir. Trüper, wurde der Intellektualismus von Schinz scharf bekämpft. An ihr beteiligten sich ausser dem Unterzeichneten: Seminardirektor Prof. Otto-Eisenach, Lehrer Polz-Weimar, Prof. Rein-Jena, Dir. Trüper-Jena, Rektor Ufer-Altenburg und Rektor Winzer-Neustadt a. d. Orla.

Es wurde zunächst die Notwendigkeit dargelegt, ethische Fragen einer sorgfältigen und genauen wissenschaftlichen Untersuchung von neuem zu unterziehen unter Berücksichtigung der Berührungsgebiete der Psychologie und der Pädagogik und auf der Grundlage gewissenhafter, fortlaufender Beobachtung sowohl des normalen als auch des pathologischen Kindes. Besonders die Beobachtung des Schulkindes sei wichtig, weil in der Schulzeit sich der Uebergang vom Egoismus zum Altruismus anbahne und vollziehe.

Die theoretischen Arbeiten über den Ausbau der Zucht wollen nicht von der Stelle rücken trotz der mannigfachen praktischen Erfolge Herbartscher Pädagogen (K. V. Stoys in Jena, Lietz in Ilsenburg). Liege es daran, dass bei Herbart das Urteil ein rein intellektueller Prozess sei? Dass eine Ergänzung notwendig sei, besonders auf dem Gebiete des Gefühlslebens? Die Herbartische Pädagogik enthalte eine Didaktik im edelsten Sinne des Wortes, und diese Didaktik sei so fest gegründet, dass auch eine Aenderung vielleicht grundlegender Sätze auf anderen Gebieten die Unterrichtslehre nicht erschüttern. Wir seien nicht im Stande, die Massnahmen der Zucht ebenso zu erklären, wie wir im Stande wären, die Unterrichtsmassnahmen zu begründen. Ausserhalb der Herbartischen Pädagogik sei aber erst recht kein vollständiger Ausbau der Ethik zu finden und ebensowenig eine befriedigendere Erklärung der psychologischen Grundlagen des Ethischen. Also sei eine Inangriffnahme dieses Gebiets notwendig. Zwar hat es mit dem Abschlusse dieser Arbeiten keine Eile. Wir haben Zeit, aber nicht Zeit zum Nichtsthun, sondern Zeit zum Arbeiten. Dann wurde der Schinzsche Standpunkt und die Schinzsche Schrift charakterisiert als voller Einseitigkeiten, gewagter Behauptungen, Uebertreibungen. Seine Moral führt zu schlimmem Autoritätsglauben, denn er setzt an die Stelle der religiösen Autoritäten die Autorität der Erfahrungen der Jahrhunderte. Der Moralunterricht, den er verteidigt, führt zum krassen Egoismus. Die Beispiele, welche er vorbringt, zeigen eine sehr einseitige, pessimistische Auffassung der Kindesnatur.

Im Anschluss daran wurde die Beispielsammlung von Schinz aus dem Erfahrungskreise der Redner der Zahl nach vermehrt, der Art nach bereichert, der Auffassung und Beurteilung nach berichtigt. An der Hand dieser neuen Beispiele wurde dargelegt, welch wesentliches Moment die Furcht in der kindlichen Seele bildet, die bei der sittlichen und psychologischen Beurteilung kindlicher Handlungen oft in Betracht gezogen werden muss. Neben der Furcht spielt die Sympathie eine hervorragende Rolle. Diese Beispiele zeigten ferner, dass für das Sittliche eine Anlage, eine Organisationsgrundlage vorhanden sein muss, dass diese der Ausbildung bedürfe, dass die Ausbildung vor allem durch Bildung der Gefühle geschehe, dass nur höhere Stufen des Sittlichen in gewissem Grade vom Masse der Einsicht abhängig seien. Das ethische Urteil resultiere aus gefühlsmässigen und intellektuellen Momenten. Es wurde aufgefordert, die Sammlung der Beispiele für die Sittlichkeit des Kindes durch sorgfältige Beobachtungen zu vermehren.

Darauf ward noch das Gebiet der Methodik erörtert, und die Fehler verkehrten Religionsunterrichtes wurden dargelegt: Verbalismus, Autoritätszwang, didaktischer Materialismus. Hier erhob sich bei der Schilderung des angeblichen Zustandes Widerspruch. Auf gewissen Stufen sei der Autoritätsglaube Notwendigkeit, von der Unfreiheit zur Freiheit sei der naturgemässe Gang. In guten Schulen werde das sittliche Bewusstsein an der Hand des religions-geschichtlichen Ganges der Entwicklung gebildet. Auch den andern Fächern, Geschichte, Deutsch und Litteratur, auch der Geographie seien sittliche Nebenwirkungen nicht abzusprechen.

Dann wurde noch hervorgehoben, was man von einer Neubearbeitung des ethischen Gebietes erwarte. Eine genauere Untersuchung müsse die ethischen Kernfragen unter neuer Beleuchtung zeigen und werde vielleicht neue Antworten ergeben. Ob absolute oder relative Schätzung richtig, ob das ethische Urteil oder die ethische Idee absolut sei, ob die Herbartischen Ideen einer Umbildung oder einer Ersetzung bedürfen, nach welchem Normativ der Wert einer jeden zu bemessen sei — alle diese Fragen würden ihrer Lösung dadurch näher gebracht. Zum Schlusse wurde dargelegt, nach welchen Richtungen die Untersuchungen über das psychische Fundament der Ethik, das Gefühlsleben angestellt werden müssen. Die begleitenden Vorstellungen unter der Schwelle des Bewusstseins, die Uebertragung von Gefühlen durch Stimmenklang, Blick und Geste, die Gefühlserzeugung im Unterschiede zur Gefühlsreproduktion und ferner die körperlichen Grundlagen und Begleiterscheinungen bedürften einer genaueren wissenschaftlichen Durchforschung.

Professor Rein schloss mit dem Wunsche, dass durch die Verhandlungen das Bestreben gewachsen sein möge, den Quellen des Sittlichen nachzuspüren, dass jeder, der Kritik übt, die Verpflichtung fühlen möge, auch positiv zu arbeiten, und dass es gelingen möge, an die etwa leer werdenden Stellen etwas zu setzen, was unser wissenschaftliches Gewissen befriedige.

Die nächste Versammlung wird zu Ostern in Erfurt abgehalten. In der Vorversammlung wird ein Vortrag gehalten über **Individual- und Sozialpädagogik**. In der Hauptversammlung wird der Meinungsaustausch über die **Zwangserziehung** sich erstrecken.

Jena. Lehmensick.

II. Bericht über die 32. Jahresversammlung des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik in Halle, Pfingsten 1900.

Etwa 150 Besucher hatten sich in der an pädagogischen Erinnerungen so reichen Stadt Halle zusammengefunden, um einige der schönen Pfingsttage mit anstrengender, aber auch anregender Arbeit zu verbringen. In der Vorversammlung begrüsste Rektor Dr. **Männel** die Erschienenen. Er warf dabei einen Rückblick auf die pädagogischen Bewegungen des abgelaufenen Jahrhunderts, soweit sie in Halle sich abgespielt haben, von Hofrat Wolke, dem Professor Trapp, dem Kanzler A. H. Niemeyer, der hier von Herbart aufgesucht wurde, bis zu Direktor Otto Frick, der auf der 17. Jahresversammlung zu Pfingsten 1885 noch hervorragend thätig war. Aus den Vereinsberichten hebe ich nur einiges hervor. Im Herbartkränzchen in Halle arbeitet man z. Z. Herbarts „Allg. Praktische Philosophie" unter Benutzung von Dr. Felschs Schrift darüber durch, im Herbartverein zu Magdeburg Herbart's „Encyklopädie"; neben letzterem bestehen besonders für neu eintretende Mitglieder kleine psychologische und ethische Kränzchen. Im Eislebener Verein beschäftigte man sich mit der Schrift von Natorp („Herbart und Pestalozzi"), mit Drbals empirischer Psychologie, mit der Schrift Flügels über das Wunder und mit dem 1. Schuljahr von Rein etc. Der Herbartverein zu Leipzig legte seinen Versammlungen die Schrift von Ament über Denken und Sprechen zu Grunde; im Sommer sollen Lektionen gehalten werden, welche die Verwertung der gewonnenen Ergebnisse zeigen. Der Chemnitzer Verein hat seine Arbeit im vergangenen Jahre nicht an ein Buch angeschlossen, sondern Vorträge und Lektionen aus verschiedenen Gebieten gehört und besprochen. Für den Verein für Herbartische Pädagogik in Rheinland und Westfalen hat Herr P. Flügel eine längere Arbeit über Ethik verfasst, welche besonders dem englischen Utilitarismus gegenüber die Fahne des praktischen Idealismus hochhält und über alle wichtigen Fragen, welche die Modephilosophie anregt, Licht verbreitet. — Aus den wissenschaftlichen Verhandlungen hebe ich nunmehr einige Hauptpunkte heraus und verweise im übrigen auf die später erscheinenden „Erläuterungen zum 32. Jahrbuche".

1. Vogt, Zur Behandlung sozialer Fragen im Geschichtsunterricht.

Verfasser verwirft als Ziel des Geschichtsunterrichts das blosse Wissen (gegen O. Jäger), begnügt sich aber auch nicht mit der Erregung von Gefühlen (Neubauer in Reins Encyklopädie), sondern fordert die Ausbildung

klarer, bestimmter Urteile. Hierbei verlangt er, dass in der Nationalökonomie selbst allgemein unterschieden werde zwischen der Wirtschaftslehre, welche wirtschaftliche Naturgesetze aufzeigen soll, und der Wirtschaftspflege, welche eine ethische Wissenschaft, nämlich ein Teil der Verwaltungslehre ist. Der Gegenstand berührt also die schon viel erörterte Frage nach den „Systemen im Geschichtsunterricht“. Die Schulmänner, welche den Geschichtsunterricht auf „Mitteilung und Einprägung“ beschränken wollen, sagen wohl, je weniger der Schüler eine Absicht, ihn zum Urteilen zu veranlassen, merke, desto eher werde er wirklich urteilen lernen, und damit er von dieser Absicht ja nichts merke, will man die Hand ganz davon lassen. Ob aber diese Hoffnung sich erfüllt, weiss man nicht, und noch weniger, wie weit die Urteile richtig sein werden. Ausserdem kann die Absicht doch nur schädlich wirken, wenn Urteile nicht naturgemäss erzeugt, sondern aufgedrängt werden. Die vom Verfasser gegebenen Beispiele, wie solche Urteile im Unterricht der höhern Schulen zu entwickeln seien, wurden von keiner Seite angegriffen.

2. Falbrecht, Horaz im erziehenden Unterrichte.

Der Verfasser, Professor am Gymnasium zu Freistadt in Oberösterreich, war selbst gegenwärtig, um seine Gedanken zu vertreten; er wurde vom Gymnasialprofessor Bolis aus Brüx (wie Verfasser ein Schüler Vogts) kräftig unterstützt. Dagegen war von den Philologen der Frankeschen Stiftungen keiner da, während im Jahre 1885 an den Verhandlungen über Philoktet O. Frick sich lebhaft beteiligte. (Vergl. Erläut. zum 17. Jahrb. S. 30 f.) Die Verhandlungen betrafen diesmal zuerst die Frage, ob auch ein so allgemein anerkannter klassischer Dichter wie Horaz sich eine Prüfung seines ethischen Standpunktes gefallen lassen müsse, bevor man ihn in den erziehenden Unterricht einführen dürfe. Das sei doch, meinte ein Redner bei Beginn der Debatte, ganz selbstverständlich. Es konnte leider aber ganz leicht der Nachweis geführt werden, dass das Selbstverständliche doch immer wieder gesagt werden muss. Die grosse Mehrzahl der Philologen denkt, wie die vorhandenen und gebrauchten Schulausgaben und die Ministerialverordnungen beweisen, an eine solche Kritik nicht. Man verfolgt nur das fachwissenschaftliche Ziel: Kenntnis der Gedichte und des Lebensganges des Horaz, und kümmert sich nicht um die Wirkungen, welche seine epikuräische Moral auf den noch nicht ausgereiften Zögling haben kann. Bei den alttestamentlichen biblischen Geschichten ist es dagegen allgemeiner anerkannt, dass sich der Schüler über die eudämonistische Religion und Sittlichkeit derselben erheben soll, und dass dazu notwendig bestimmte Massregeln ergriffen werden müssen. — Der nächste Punkt war die vom Verfasser geübte Kritik. Man unterschied 1. Liebesgedichte in verschiedenen Formen, 2. Gedichte, in denen des Horaz Lebensgrundsätze dargestellt werden, 3. Gedichte anderen Inhalts. Hierbei ging man davon aus, dass die echte germanische Frauenliebe bei den Griechen und Römern wohl überhaupt unbekannt war, dass wir aber auch durch unsere deutschen Klassiker mitunter vor ähnliche Fragen gestellt werden. Die Einzel-

ausführungen lassen sich in der Kürze nicht wiedergeben. — Was nach sorgfältiger Kritik übrig bleibt, das soll nach Falbrecht in den letzten vier Jahren des (österreichischen) Gymnasiums als Konzentrationslektüre dienen. Aber ein Dichter, den der Schüler von einem höhern ethischen Standpunkt aus, dem christlichen, soll kritisieren lernen, kann nicht Konzentrationsstoff sein, und in der deutschen Schule nicht ein antiker Schriftsteller. Seine Dichtungen werden also trotz aller Formvollendung einen untergeordneten Stoff bilden; kleine Glieder werden an andere Dichtungen angeschlossen, oder bei bestimmten Punkten der römischen Geschichte eingefügt. Es ist aber erst noch festzustellen, mit welcher Periode des deutschchristlichen Geisteslebens der Stoff in Parallele zu setzen sei. Die Möglichkeit ferner, dass bei manchen Dichtungen eine doppelte Auslegung möglich ist, nämlich eine wörtliche und eine auf eingehendere Studien gegründete thatsächliche (ähnlich wie bei dem „Heidenröslein" oder „Gefunden" von Goethe), so muss man vielleicht gleich von vorn herein eine zweimalige Lektüre ins Auge fassen, ähnlich wie man es bezüglich der biblischen Geschichten vorgeschlagen hat. Hierüber will man aber ohne besondere Vorlage nichts entscheiden. – Die Nachweise darüber, wie des Verfassers pädagogische Ausführungen auf den vorhandenen pädagogischen Gedanken fussen oder dieselben fortsetzen, werden in der Abhandlung vermisst; im übrigen wird dieselbe als eine dankenswerte Bereicherung der einschlägigen Litteratur angesehen.

3. Otto, Die Wunder Jesu in der Schule.

Die Debatte beschäftigt sich zunächst mit theologischen und religionsphilosophischen Vorfragen: Wie die Berichte der Evangelisten über die wunderbaren Thaten und Vorgänge aufzufassen seien, und welche Stellung die verschiedenen kirchlichen Richtungen dazu einnehmen. Die Ausführungen des Verfassers lassen dies aber unerörtert, sondern stellen sich nur die Frage, wie der Lehrer, der für seine Person die strenge Gültigkeit des Kausalgesetzes festhalte, diese Geschichten mit Kindern, welche ebenfalls in diese Kausal-Ansicht hineinwachsen werden, behandeln könne, ohne mit sich selbt in Konflikt zu kommen, ohne die Kinder in Konflikte zu stürzen und ohne dem religiösen Leben und der Kirche zu schaden. Allerdings wurde behauptet, der Vorschlag löse den Konflikt nur für diejenigen, welche ihn nicht auf andere Art lösen könnten, und ferner: der Einfluss des Lehrers auf das religiöse Leben der Kinder hänge nicht von seiner so oder so bestimmten Anschauungsweise über die Wunder, sondern von seiner Persönlichkeit ab; Verfasser glaubt aber doch, dass seine Behandlungsart Steine aus dem Wege räume und dadurch manche Persönlichkeit wieder fruchtbar machen könne. Das Wesentlichste des Vorschlages ist nun, eine mässige Anzahl dieser Geschichten im 2. Schuljahre zu behandeln (d. h. unterrichtlich, nicht in der Art der Erbauungsstunde), zu einer Zeit also, wo im Seelenleben des Kindes die Phantasie noch hinreichend überwiegt, so dass der Gemütsinhalt dieser Geschichten, weil er nicht durch kritische Anwandlungen gestört wird, seine volle Wirkung thun kann. Andere Wunder, namentlich des vierten Evangeliums, möge man dann später als

Allegorien oder Gleichnisse behandeln. Der Robinson wurde daneben wieder wie in Gotha als profaner Gesinnungsstoff verteidigt. (Vergl. Erläuterungen zum 30. Jahrbuch S. 22—29.) Im Gegensatze dazu wurde aber diesmal ausdrücklich anerkannt, dass beide Lehrstoffe neben einander zu behandeln seien, wie man auch den Märchen bereits einfache Jesusgeschichten an die Seite gestellt hat. — Am Schlusse der Besprechung konnte der Vorsitzende sagen: Die religions-philosophischen und theologischen Erörterungen haben einen Sturm erregt, die pädagogischen Ueberlegungen haben ihn wieder besänftigt.

4. Itschner, Lays Rechtschreibe-Reform.

Verfasser hat am Jenaer Universitätsseminar die bekannten Versuche Lays wiederholt, nur nicht mit sinnlosen Wörtern eigner Erfindung, sondern mit Fremdwörtern, deren Sinn zwar den betreffenden Kindern noch unbekannt, deren Form aber dem Sprachgefühl nicht anstössig war. Er kommt in der Hauptsache zu demselben Ergebnisse wie Lay, nämlich dass beim Abschreiben die wenigsten Fehler gemacht wurden. Lobsiens Aufsatz in den „Päd. Studien“ (XXI, 1. u. 2. Heft) hat Itschner noch nicht berücksichtigt. Lobsien hatte sich daher schriftlich zu Itschners Arbeit geäussert, und zwar über das Wortmaterial, über die Anordnung der Versuche und über die Wertung der Versuchsergebnisse. Lobsien ist bei Versuchen mit sinnvollen Wörtern zu abweichenden Resultaten gekommen; das Verhältnis zwischen Sehbild und Klang ist darnach nicht unter allen Umständen dasselbe, im wirklichen Unterrichte haben wir es aber, so lange nichts Unzulässiges geschieht, immer mit sinnvollen Wörtern zu thun. Ferner kommt es im wirklichen Unterricht nicht nur auf die sofortige richtige Niederschrift an, sondern noch mehr auf dauerndes Behalten; darüber fehlt eben ein Versuch, und er lässt sich mit solchem Wortmaterial auch kaum anstellen. — Im ganzen meint man also, Verfasser habe den Wert der Layschen Versuche und vielleicht auch seiner eigenen zu hoch geschätzt.

5. E. Haase, Bemerkungen über den mineralkundlichen Unterricht in der Erziehungsschule.

Verfasser erörtert zuerst die Unterschiede zwischen der beschreibenden und der biologischen Betrachtungsweise, mit der sich ergebenden Thesis, dass auch in der Mineralkunde Vorgänge im Vordergrunde der Betrachtung stehen sollen. Grundlage der Mineralogie ist daher die Geologie, und die Mineralogie ist nicht ein Anhängsel der Chemie. Die „Beziehungen zum Menschen“, welche nach früheren Formulierungen die Auswahl und den Gang der Naturkunde bestimmen sollen, sind nicht erschöpft mit der Frage nach der blossen Nützlichkeit. Dem Vorstehenden sind zur Illustrierung zwei heimatkundliche Präparationen beigefügt: über den Porphyr (Halle) und über den Kupferschiefer (Eisleben). — Die Debatte erinnert zunächst an ein Wort von Wittstein: Das Element der Bewegung sei von wesentlicher Bedeutung für das Interesse. Hinsichtlich der biologischen Betrachtungsweise wird an die Gefahr erinnert, dass die Beschreibung der Vorgänge — denn die Beobachtung derselben ist nur in beschränktem

Masse möglich — leicht ebenso über die Fassungskraft der Kinder hinausgehen könne wie früher die morphologischen Beschreibungen über die Fassungslust derselben. Andere Bemerkungen betreffen das Verhältnis zu anderen Unterrichtsfächern. Damit hängt dann des Verfassers Bestimmung des Ziels des mineralogischen Unterrichts zusammen. „Geologische Betrachtung der Heimat", Beobachtung (worunter allerdings nicht bloss das Sehen, sondern auch die Untersuchung des Werdens, das Nachdenken über Ursache und Wirkung, das „Forschen" mit verstanden wird) betreffen nur die Form, der Inhalt aber bleibt ganz unbestimmt. Zunächst ist dieses formale Ziel zu eng, falls man es so weit beschränkt, dass man sagt: Was das Kind nicht beobachten kann, das lehre ich nicht; denn es ist auch in der Naturkunde nötig, zu hören, was andere beobachtet haben. Anderseits ist es auch wieder zu weit, denn es kann nicht alles, was sich beobachten lässt, in den Unterricht aufgenommen werden. In Bezug auf den Inhalt setzte Junge als Ziel fest, die Natur als ein Ganzes kennen zu lernen, was durch seine Weite wieder unbestimmt wird; Ziller dagegen wollte durch die Naturkunde die Mittel zur Erreichung der menschlichen Absichten kennen lernen, was nach den Ausführungen des Verfassers zu eng ist. Man trifft aber wohl das Richtige, wenn man das Zillersche Ziel mit dem Jungeschen verbindet: durch die Mineralogie soll man lernen, die Erde als Ganzes aufzufassen unter besonderer Hervorhebung dessen, was der Mensch braucht. Von anderer Seite will man das lieber umkehren: Näheres Ziel wäre Kenntnis der Mittel und Kräfte, und dazu träte als Erweiterung das andere, welches mit dem Ziel der fachwissenschaftlichen Forschung zusammenfällt. Jedenfalls darf die Technologie nicht ganz ausgeschlossen werden, wenn ihr auch in der Erziehungsschule nicht die Bedeutung zukommt, welche Conrad ihr giebt. (Vergl. Erläuterungen zum 17. Jahrb. S. 59 ff.) Hingewiesen wird auf die Schrift unseres Mitgliedes Seidel: Lehrbuch eines methodisch verbindenden Unterrichts in Mineralkunde, anorganischer Chemie und chemischer Technologie; ferner auf Dammann, Naturwissenschaft nach historischen Gesichtspunkten, und auf Beyers Schrift über die Naturwissenschaften in der Erziehungsschule; von letzterem Verfasser wird gewünscht, dass er selbst seiner Schrift handliche Imperative abgewinnen möge. Zur ganzen Abhandlung hatte Seminarlehrer Fack in Weimar schriftliche Bemerkungen eingeschickt, welche man in den Erläuterungen vollständig finden wird.

6. Hopf, Zwei Unterrichtsbeispiele aus dem Gebiete der neueren Geometrie.

Die Beispiele sollen die Anwendung der sog. Geometrie der Lage, für deren Einführung in den Unterricht sich Verfasser im vorigen Jahrbuche ausgesprochen hatte, darlegen. Das eine Beispiel betrifft die Symmetriestufe, das andere die eigentliche Geometrie der Lage. Es wurde ausgesprochen, dass die zwei Einheiten in eine ganze Anzahl zerlegt werden müssten, ferner dass die gewählten Zielangaben nicht Ziele im Sinne der Ziller'schen Methodik, dass heisst, nicht Aufgaben oder Probleme seien, die am Schlusse

der Einheit als gelöst erscheinen. Die Debatte geht aber im Anschluss an Hopfs Schlussbemerkungen und an die vorjährige Abhandlung wieder auf die Frage ein, ob die „Geometrie der Lage“ überhaupt in den Unterricht aufzunehmen sei. Von einer Seite wird dies im ganzen verneint, unter Hinweis einerseits auf die späte Entwickelung dieses Teiles der Fachwissenschaft selbst gegenüber den Lehren von der Kongruenz und Aehnlichkeit, anderseits auf die Schwierigkeit der hier verlangten räumlichen Vorstellungsart. Dem gegenüber wird aber geltend gemacht: An die wirkliche geschichtliche Entwickelung der Fachwissenschaft sind wir nicht gebunden, wenn dieselbe nachweislich durch Umstände bestimmt worden ist, die nicht schlechthin in der Natur der Sache liegen, sondern zufällige Eigenheiten gewisser Völker und Personen waren. Die Schwierigkeiten, die uns hier vorzuliegen scheinen, sind aber, so wird behauptet, vielleicht doch darin begründet, dass wir alle mit der Euklidischen Geometrie des Masses und der Zahl gross gezogen und dadurch verwöhnt, verbildet worden sind. Eine dritte Reihe von Aeusserungen endlich läuft darauf hinaus, dass aus der Geometrie der Lage manches in den Vorkursus der Geometrie gehöre. Wie man sieht, ist also die Frage durch diese Versammlung so zugespitzt worden, dass die Vertreter jeder Ansicht Anlass haben, sich zu wappnen. (Eine Fortsetzung wird diese Diskussion erhalten durch die neubearbeitete Ausgabe von Pickels Geometrie der Volksschule, Ausgabe für Lehrer, welche Anfang nächsten Jahres erscheinen wird.)

7. Zeissig, Zillers Ansichten über das Zeichnen in authentischer Darstellung.

Die Zusammenstellung zerstreuter Aeusserungen giebt eine bequeme Uebersicht. Es wurden daran nur kleine Ausstellungen gemacht; zu weitergehenden Erörterungen lag kein Anlass vor, da Verfasser kritische Zusätze nicht macht.

8. Th. Franke. Die analogen und ursächlichen Beziehungen zwischen der Gesamt- und Einzelentwickelung in religiöser Hinsicht.

Die Arbeit bildet mit der im vorigen Jahrbuche: „Die religiöse Seite der Gesamtentwickelung“ ein Ganzes. Es handelt sich dabei um die Frage, ob man hinsichtlich der didaktischen Kulturstufen zuerst erfahrungsmässig die Entwickelung des kindlichen Geistes feststellen und das Gewonnene dann auf das Volk übertragen, oder ob man umgekehrt verfahren solle. Das erste wurde früher gefordert von Staude und Rein, und diesen Weg gehen auch diejenigen Schriften zur sog. Kinderforschung, welche die Entwickelung einzelner Individuen verfolgen und daraus Schlüsse ziehen. Hierbei wird das Volk nicht eigentlich historisch betrachtet. Verfasser aber geht den umgekehrten Weg. Die Hauptstufen wurden 1884 (Erläuterungen 16, S. 40 f.) zu fixieren gesucht, damit man einstweilen ein Mittel zu gegenseitiger Verständigung habe, und es wurde hinzugefügt: „Gäbe es eine vergleichende Geschichtswissenschaft, so wie es eine vergleichende Sprach-

wissenschaft giebt, so würden die angeführten Entwickelungsstufen in genauerer und eingehenderer Weise a posteriori eingesehen werden können.“ (Man vergl. auch Erläuterungen 14, S. 42 f.) Die Bedeutung der vorliegenden Arbeit liegt nun darin, dass sie den Schluss von der Gesamtentwickelung auf die Einzelentwickelung a posteriori begründet und dabei doch wieder auf die früher dargelegten Hauptstufen kommt. — Die Untersuchung beschränkt sich im ganzen auf das theoretisch-religiöse Gebiet, auf die Entwickelung der Gottesvorstellung. Daher ist die unzulässige Generalisierung vermieden, welche entsteht, wenn man von den theoretischen Entwickelungsstufen aus ohne weiteres auf das praktische Gebiet schliesst. Ein so strenger Zusammenhang besteht aber nicht. In theoretischer Hinsicht kann, wenn eine neue Wahrheit einmal erkannt ist, man denke z. B. an die Copernikanische Weltansicht oder an die Gravitationstheorie, der alte Irrtum nicht wieder zur Herrschaft gelangen. In praktischer Hinsicht aber ist das Zurücksinken auf tiefere Stufen möglich beim einzelnen und bei ganzen Völkern, wie Beobachtung und Geschichte leider beweisen. Was zur Generalisierung verleidet ist aber doch auch eine Thatsache; man denke nur an öffentliche Wohlfahrtseinrichtungen im Altertum, im Mittelalter und in der Neuzeit, oder man suche zu der kaiserlichen Botschaft vom Jahre 1880 ein Analogon in der römischen Kaiserzeit.

Als Ort der nächsten Pfingstversammlung wurde Hildburghausen gewählt.

Leipzig. Fr. Franke.

III. Wo sind die Männer?

Auf der Versammlung des Brandenburgischen Provinzial-Vereins für Innere Mission wurde darüber geklagt, dass in den Gemeinden die Männer fehlen, und dass es eine der wichtigsten Fragen der Gegenwart sei, wie sind christliche, charakterstarke Männer zu gewinnen? General-Superintendent D. Dryander wies darauf hin, dass unsere Zeit, in der alles auf Nivellierung hindrängt, besonders ungünstig auf die Erziehung selbständiger, christlicher, eigenartiger Persönlichkeiten wirke. Wie viele haben dennoch den Mut ihrer eigenen Meinung? Wie viele wagen heute überhaupt, etwas anderes zu sagen, als was der Nachbar sagt oder ein allmächtiger Schulze will? Die Feigheit sei heute gross, obwohl sich unsere Zeit auf Selbständigkeit gerade etwas zu gute thue.

Wo sind die Männer? Abgesehen davon, dass der Ruf nach charakterfesten Persönlichkeiten immer in denjenigen Zeiten am lautesten ist, wo man am meisten geneigt ist, die charakterfesten Persönlichkeiten fernzuhalten, und die allmächtige Schablone in Gemeinden, in Vereinen und Parteien regiert, — können wir in unseren Tagen den Mangel an selbständigen Persönlichkeiten wohl hauptsächlich von einer allgemeinen Zeitkrankheit herleiten. Wir sind verweichlicht. Wir leben im Zeitalter der

Augendienerei, des Allen-alles-rechtmachens, des Geschäftemachens, des Erwerbens unter allen Umständen.[1])

Ein besonderes Kennzeichen solcher verweichlichten Zeiten ist auch immer das Aufkommen der weiblichen Emanzipationsbestrebungen. In schweren und harten Zeiten, wo Männer erzogen werden, die handeln, zieht sich die Frau in Haus und Familie zurück. In geschwätzigen Zeiten aber, wo die Not nicht allzusehr drückt, pochen die Frauen auf ihre Rechte und spielen die Herren, während die Männer mit Wirtshaus, Kartenspiel, Sport und Raisonnieren in Vereinen und Versammlungen sich zu schaffen machen. Die grossen Gedanken, die Ideale, der Glaube an Gott gehen verloren und eine allgemeine Unzufriedenheit, Vertrauenslosigkeit und Schwarzseherei ergreift die oberflächlichen Geister.

Der Pessimismus ist die Rückenmarks-Schwindsucht vieler Schwächlinge, welche, statt nach oben zu streben, am Niedrigen kleben bleiben. Man fürchtet sich vor jedem Gedanken, der durchschlägt. Energische Naturen werden zurückgehalten, und wer die Wahrheit gerade und unumwunden heraussagt, kommt in den Geruch eines Hetzers. Halbheit und Energielosigkeit werden als Klugheit gepriesen; sie sind ja so bequem, und jeder Zustand ist recht, der nur Ruhe verheisst. Wo soll eine Begeisterung zu stande kommen und ein Charakter heranreifen, wenn der Idealismus verbannt wird und alles nur in dem breiten Sumpf der Gleichgültigkeit und des sinnlichen Behagens sich wiederfindet? Da ist keine Freudigkeit des Wirkens, Schaffens und Strebens, sondern ein lahmes Fortmachen von Tag zu Tag, ein müdes und unzufriedenes Zurückschauen und Klagen.

Wo sind die Männer? Wir kranken alle, Gebildete und Ungebildete, daran, dass wir das Geheimnis aller grossen Erfolge nicht als solches anerkennen wollen, nämlich das Vertrauen auf das Unsichtbare, auf den Geist, der allein stark macht. Die Herrlichkeit eines Zieles, die Zeitgemässheit einer Sache, die Notwendigkeit einer Reform, die Macht eines Gedankens genügen heute nicht mehr, uns zu begeistern, um Hand ans Werk zu legen. Der Weg muss schon sauber geebnet und die Bausteine müssen zusammengetragen und alle Schwierigkeiten beseitigt sein, bevor wir an das Zustandekommen glauben. Wenn nicht Glücksgüter die Menge aufgehäuft sind, so meinen wir, wir könnten nicht glücklich sein. Wenn nicht dieser oder jener einflussreiche Mann seine Mitwirkung zusagt, wagt man den Plan nicht auszuführen, als ob eine Sache, die aus Gott ist, eine Sache, die recht und gut und zeitgemäss ist, nicht durch sich selbst siegen könnte und siegen müsste.

Wenn Gottvertrauen, Frömmigkeit und Herzensreinheit, nicht auch ein bisschen zeitlichen Vorteil zur Folge haben, so sinken sie in den Augen unseres Geschlechts fortan im Preise. Solche gelähmten Geister werden keine Charaktere und können auch nicht für die geistigen Ideale einstehen in Staat und Kirche; sie lassen sich leiten wie eine Heerde Schafe von dem, der sie am besten zu locken oder einzuschüchtern weiss, und mit der Selb-

[1]) Ob dies allgemeine Urteil zutreffend ist? D. R.

ständigkeit des Denkens und Handelns ist es dahin. Der Luxus der endlosen Reden, der zahllosen Vereine, der zügellosen Presse, die Tag für Tag Millionen taube Blüten treiben, hat es verursacht, dass wir klagen müssen: „Wo sind die Männer?“ Die Not, die auf solche Zeitkrankheit folgt, wird uns die Männer wiedergeben und Charaktere schaffen helfen, die furchtlos und treu sind.

Weitmar. J. Honke.

Ob bei der Ausführung dieses Zeitbildes der Pinsel nicht ein wenig zu tief in pessimistisches Grau geraten ist? Gewiss findet sich nicht selten Mangel an Charakter. Ob aber dieser Mangel jetzt grösser ist, als in früheren Zeiten? Ein einigermassen sicheres Urteil darüber ist sehr schwer zu gewinnen. Ich denke, dass eine Zeit, deren Erziehungsideal die charaktervolle sittlich-religiöse Persönlichkeit ist, zu einem freudigen, hoffnungsvollen Ausblick in die Zukunft ermutigt. Sorgen wir Lehrer und Erzieher nur unermüdlich dafür, dass — so viel an uns ist — die Wege zur Erreichung des Erziehungszieles immer gangbarer werden; und möchte überall der gewissenhaften pädagogischen Bethätigung das nötige Mass freier Bewegung gewährt werden. Charakter gedeiht nur bei einem gewissen Grade von Freiheit.

D. R.

IV. Aus einer kritischen Studie über Nietzsche.

Die kritische Studie von Robert Schellwien „Nietzsche und seine Weltanschauung“ (Leipzig, A. Janssen, 1897) ist in vier Abschnitte gegliedert: 1. die psychologische Grundlage, 2. die Moral, 3. das Recht, 4. der Weltschmerz. Es sollen hier einige Gedanken daraus mitgeteilt werden, mehr aber nur, um zum Lesen der Arbeit anzuregen, als etwa, um die eingehendere Nachprüfung zu ersetzen.

„Unser Philosoph geht davon aus, dass die Seele bedeckt ist mit dogmatischen Bildungen, die der von Trieben beherrschte menschliche Geist erdichtet, an die er glaubt.“ Als seine Aufgabe erachtet Nietzche, unter diesen Uebermalungen den „schrecklichen Grundtext homo natura wieder heraus zu erkennen“; „den Menschen zurück zu übersetzen in die Natur“. Die beiden psychologischen Grundirrtümer der Nietzsche'schen Philosophie erblickt R. Schellwien in dem Satze: „Denken ist nur ein Verhalten der Triebe zu einander“ — und in der Annahme, dass der Wille nur ein individueller Wille sei und als solcher primitives Leben, in sich selbst erster und letzter Grund. „Der Satz, dass die Affekte die Erkenntnis hervorbringen, ist nicht nur dogmatisch, sondern offenbar falsch. Wir können nicht nur von einer solchen Hervorbringung keine Erfahrung machen, sondern machen fortwährend die entgegengesetzte Erfahrung, dass nämlich die Affekte, insofern sie bewusst, nur durch die Erkenntnis, sofern sie aber unbewusst, gar nicht für uns vorhanden sind“ (S. 9). „Nietzsche, der den alten Kant als einen längst Ueberwundenen betrachtet, weiss nicht, wie weit er hinter Kant zurückgegangen, wie tief er in eine neue Art von Dogmatismus

hineingesunken ist“ (S. 10). „Nietzsches ‚Grundtext homo natura‘ ist unvollständig, es fehlt darin der Mensch als Erkennender, und darin liegt ... eine Entstellung des Wesens des Menschen“ (S. 11).

„Es ist das notwendige Wesen des menschlichen Geistes, dass in ihm das Begründete, das Einzelne und der Einzelwille als Erstes und der Grund, die Allheit und der Allwille als Zweites erscheint. Es ist eine kategorische Forderung der Vernunft, d. h. des menschlichen Erkenntniswillens selbst, dies Verhältnis umzukehren und dem Wesen nach dem Grunde die Priorität vor dem Begründeten zuzuerkennen. Allein hier liegt auch eine Quelle des dialektischen Scheines, eine Versuchung, das, was thatsächlich im menschlichen Geiste als Erstes erscheint, Einzelheit und Einzelwille, auch schlechthin als Erstes, Ursächlich-Erstes zu betrachten, und daraus alle anderen Erscheinungen des Geistes abzuleiten. Es ist dieser dialektische Schein, dem Nietzsches Denken unterliegt . . . Demnach giebt es für ihn nicht und kann es nicht geben: allgemein gültige Wahrheit ... Für Nietzsche sind die Urteile lediglich individuelle Produkte und erhalten Wert und Bedeutung nur durch das Individuum, von dem sie ausgehen. „Mein Urteil ist mein Urteil, dazu hat nicht leicht auch ein anderer das Recht.“ Das ist freilich wahr, aber es ist nur die eine Seite der Wahrheit. Es ist wahr, dass alles menschliche Urteilen in der Potenz eines Individuums zum Urteilen begründet und durch dieselbe in massgebender Weise bestimmt wird, aber das Urteilen ist darum nicht weniger ein Akt, in dem der Mensch sich als Allwesen bethätigt, und nur die Fähigkeit zu dieser Bethätigung als Allwesen ist individuell verschieden.

Der Individualwille verneint alles, was ihm nicht zur Bethätigung seines eigenen Lebens dient; er setzt sich rücksichtslos gegenüber anderen Individualwillen durch, er übt Gewalt an dem, was ihn hindert, er sucht die Herrschaft über andere Individualwillen. Das Leben ist „Abschätzen, Vorziehen, Ungerechtsein, Begrenztsein, Differentsein wollen“. Darum ist bei Nietzsche „der Wille zur Macht“ das Prinzip des Lebens . . .

Die Auffassung Nietzsches, die den Individualwillen zum absoluten Herrn des Lebens macht, ist einseitig und deshalb unwahr; sie steht im Widerspruch mit den Thatsachen. Das dem Individualwillen immanente soziale Element ist nicht aus ihm, sondern allein aus dem Grunde, aus dem er selbst hervorgeht, dem Allwillen, zu erklären“ (S. 20).

Aus den von R. Schellwien herausgestellten psychologischen Grundirrtümern Nietzsches erklärt sich auch dessen Stellung zur Moral. Schellwien sagt: „Darin irrt Nietzsche nicht, dass der Individualwille, und zwar in seiner ganzen Härte und Ausschliesslichkeit gegenüber fremdem Leben den beständigen Grundton des menschlichen Geistes bildet; er irrt auch darin nicht, dass dies ein Gesetz des Lebens ist, ohne das Leben überhaupt nicht sein könnte; er irrt aber darin, dass er in den Regungen des Individualwillens das ganze Leben des menschlichen Geistes erblickt, dass er den Allwillen nicht sieht, der im Menschen den Individualwillen aus dem Motiv der Allbejahung des Lebens bejaht und — soweit er lebenfeindlich ist — verneint . . . Nietzsche erkennt nur das Ist des Individualwillens, das

Seinsollen des Allwillens ist für ihn als Erkenntnis nicht da . . . Daraus folgt, dass das Prinzip seiner Weltanschauung Herrschaft sein muss, Herrschaft des stärkeren Willens über den schwächeren . . . Gut ist für ihn nur er selbst und seine Macht, gut sind die Herrschenden . . ., schlecht sind die Dienenden" (S. 27). Die Moral kann ihm daher nur als Reaktion gegen die Natur erscheinen, als Reaktion gegen die Herrschaft des starken Willens über den schwachen, einer vornehmen Menschenklasse über die gemeine Masse.

Im folgenden ist sodann die Rede von dem Verhältnis Nietzsches zum Darwinismus und zur Askese.

Es möge noch eine Stelle aus dem 4. Abschnitte der kritischen Studie Platz finden. Nach einem entsprechenden Zitat aus Nietzsche heisst es über ihn: „Wenn er nur gewusst hätte, wie viel weiser sein Herz war, als sein Verstand! Es war das Schicksal dieses Mannes, vermeintlich unvermeidbare intellektuelle Konsequenzen zu ziehen gegen den Einspruch des Herzens. Dieser Einspruch des Herzens liess ihn aber nicht zur Ruhe kommen und trieb ihn rastlos vorwärts in der Suche nach noch „unausgetrunkenen" Möglichkeiten des menschlichen Wesens, nach dem Uebermenschen; doch dabei musste er beständig scheitern an den Schranken des Individualwillens, die der Verstand ihm nicht zu überschreiten erlaubte. Unter diesem Widerspruche des Gefühls und des Intellekts litt er Tantalusqualen" (S. 42).

Ich schliesse mit einem Ausspruche der Einleitung unserer Schrift: „Er hegt heimliche Liebe zu dem, was er am stärksten bekämpft." [1] D. H.

Aus unserem Leserkreise geht uns folgende Mitteilung zu, der wir gern eine Stelle hier einräumen: „Eine neue, wirklich einfache, praktische und billige Schulbank, allen begründeten Anforderungen genügend, hat Rektor Reissmann in Naumburg a. S. hergestellt, D. R. G. M. Nr. 118862. Die Leipziger Ausstellung für Volkswohl hat das Diplom zur goldenen Medaille dafür erteilt. Wegen Ueberlassung von Probebänken und wegen der Erlaubnis zur Anfertigung wende man sich an den Hersteller."

D. R.

C. Beurteilungen.

Rzesnitzek, Kurzer Wegweiser für den Unterricht in unseren Volksschulen. Mit besonderer Berücksichtigung zweisprachiger Verhältnisse. 63 S. Breslau, Ferd. Hirt, 1898. Preis 80 Pf.

Wir haben es hier nicht mit einer Methodik, sondern mit einer Zusammenstellung praktischer Fingerzeige zu thun. Der Verfasser war früher Schulleiter und ist jetzt Kreis-Schulinspektor in Oberschlesien. Er will in dem Schriftchen wohl zunächst seine jungen Lehrer an zweisprachigen Volksschulen belehren. Daraus erklärt sich die Aufnahme vieler selbstverständlicher Darlegungen. So heisst es z. B. auf S.

[1] Vergl. hierzu: Kunstwart 1899, 21. Heft, S. 280/81 (Marx und Nietzsche).

63: „Nirgends dürfen Staubschichten lagern.“ Wenn übrigens S. 73 gesagt wird: „Der Unterricht in der Geographie erfordert wegen der Eigenart des zu behandelnden Stoffes ein wohldurchdachtes, zielbewusstes Arbeiten des Lehrers“, so gilt dies auch für jeden anderen Unterrichtsgegenstand. Nach Seite 36 meint der Verfasser, der Lehrer könne nach der Art der Wiedergabe des Geschichtspensums allein den Eindruck bemessen, den der Unterricht auf die Kinder gemacht hat. Das ist zuviel gesagt. Auch an dem Grade der Aufmerksamkeit, an den Augen der Kinder etc. während des Vortrages und der Vertiefung in den Stoff kann der Lehrer den Eindruck bemessen. Wir wollen uns auf weitere Einzelheiten nicht einlassen. Der Verfasser ist ein erfahrener und praktischer Schulmann, und es kann leider nicht in Abrede gestellt werden, dass viele Lehrer so wenig vorbereitet aus dem Seminar ins Amt treten, dass ihnen viele, sehr viele von den Belehrungen neu sind, die einem älteren Schulmanne selbstverständlich erscheinen.

Henninger, Die Verbindung der Lehrfächer in der einklassigen Volksschule. 47 S. Hildesheim, Helmke. Preis 75 Pf.

Diese Schrift ist ein Ergebnis von Konferenz-Vorträgen. Sie beruht auf dem Studium der Litteratur der Herbartischen Schule und auf eigenem Denken. Der Verfasser hat Zillers Kulturstufentheorie nicht berücksichtigt, da sie nicht nur wegen ihres Gesinnungsstoffes für das 1. und 2. Schuljahr mit den gegenwärtigen gesetzlichen Bestimmungen im Widerspruche stehen, sondern auch — und das ist für ihn der Hauptgrund — weil sie in der einklassigen Schule undurchführbar seien. Hollkamms Arbeiten sind nicht berücksichtigt. Der Verfasser stützt sich namentlich auf Dörpfeld. Von dessen vier konzentrierenden Grundsätzen verwendet er zwei: 1. Jedes Lehrfach ein einheitliches Ganzes. 2. Unterrichtliche Verknüpfung sämtlicher Lehrfächer. Zu diesen fügt der Verfasser zwei andere: 1. Verbindung des Schulunterrichts mit den Erfahrungen der Schüler ausserhalb desselben (z. B. Jahreszeiten). 2. Verbindung der Lehrgänge für die verschiedenen Unterrichtsabteilungen. Nur sind diese Forderungen nicht neu.

Kooistra, Sittliche Erziehung. Aus dem Niederländischen nach der 3. Auflage übersetzt von Pfarrer Eduard Müller. 100 S. Leipzig, Wunderlich, 1899. Preis 1,60 Mk., geb. 2 Mk.

Die Uebersetzung dieses interessanten Buches ist mit Dank zu begrüssen. Die Verfasserin ist eine holländische Lehrerin. Sie hat vorzüglich beobachtet und weiss gut zu erzählen. Sie führt passende Beispiele aus dem Kinderleben, aus Schule und Haus vor und knüpft daran ihre Winke und Ratschläge, die zumeist den Nagel auf den Kopf treffen. Die Verfasserin hat ein warmes Herz für die Kleinen und sucht ihr Handeln zu verstehen. Kooistras Buch ist eins der wertvollsten auf dem Gebiete der inneren Zucht und Lehrern und Eltern warm zu empfehlen.

Lüer, Die Volksschul-Erziehung im Zeitalter der Sozialreform. Sozialpädagogische Studien. 324 S. Leipzig, Wunderlich. Preis 3 Mk., geb. 3,60 Mk.

Der Titel verspricht viel. Man findet in dem dicken Buche ja auch eine Fülle von Stoff verarbeitet, aber sehr viel Selbstverständliches, schon oft genug Gesagtes. Auf S. 136 bis 148 werden „die verbreitetsten didaktischen Theorien“ betrachtet, auf 2 Seiten nach den Allgemeinen Bestimmungen, auf 2½ Seiten nach Dittes, auf 1½ Seite nach Kehr, auf fast 4 Seiten nach Kahle, 1½ Seiten nach Schütze und etwas über einer Seite nach der Herbartschen Pädagogik. Wie die Kenntnis der letzteren bei dem Verfasser beschaffen ist, mögen einige Andeutungen darthun. Er sagt, von dem Stoffe und von der Konzentration desselben sehe natürlich die Herbartische Didaktik ab (!). Hinsichtlich der Auswahl verlange sie eine so weit gehende Gliederung des Stoffes, dass das Pensum für jede Stunde, nicht, wie

sonst gewöhnlich, für jede Woche aufgestellt werde; das nenne sie methodische Einheit (!). Sie zeige dadurch allerdings grosse Sorgfalt, mehr aber nicht und jedenfalls nur ein äusseres Moment. Was der Verfasser über die Formalstufen sagt, möchte ich am liebsten wörtlich anführen, um darzuthun, wie wenig manche eine Sache verstehen, über die zu urteilen sie sich berufen fühlen. Die Vorbereitung sei auch „etwas Aeusserliches und selbstverständlich". Im Unterrichte sei die Anknüpfung an das erworbene Wissen schon mit der „anschaulichen Zerlegung" unvermeidlich verbunden. Die zweite Stufe ist die Darbietung des Neuen, „womit freilich Einem, dem nicht noch gesagt wird, wie er diese Darbietung anzustellen hat, nicht geholfen sein kann". Auch die Verknüpfung und „Abstraktion" (diese soll nämlich die 4. Stufe sein) bringen kein wesentlich neues Moment „und dürfte nur die fünfte Stufe, die der Uebung oder Anwendung, noch weitere Beachtung erfahren". Das Eigentümliche der formalen Stufen liege darin, dass sie mehr die Unterrichtsthätigkeiten und weniger die Art und Weise derselben, ihren Inhalt angeben. Als weitere Fehler der Herbartischen Didaktik findet der Verfasser glücklich heraus, dass die Selbstthätigkeit nicht betont werde, sowie dass ihr der Mangel einer Charakterisierung der Stoffauswahl anhafte. Am Schlusse des Buches fasst der Verfasser die Ergebnisse seiner Erörterungen zusammen. Dabei meint er, wolle man die letzte Stufe der pädagogischen Entwicklung als neue, als moderne Pädagogik bezeichnen, so könne gewiss nicht die Herbartische Richtung den Anspruch erheben, diese darzustellen oder auch nur den, sie begründet zu haben; vielmehr sei an der deutschen Pädagogik für die meisten Namen von gutem Klang, die auch zumeist der Praxis entstammten, der Anschluss an Diesterweg zu suchen. — Damit genug.

Magnus, Regierungs- und Schulrat Albert Hechtenberg. Das Leben und Streben eines Meisters der Schule. 136 S. Gütersloh, Bertelsmann, 1899. Pr. 1,50 Mk.

Den Freunden und Verehrern des vor über drei Jahren in Minden frühzeitig verstorbenen Schulrates Hechtenberg wird diese Schrift eine sehr willkommene Gabe sein. Aber auch andere Lehrer und Schulfreunde werden sie mit Interesse lesen, geben sie doch ein anschauliches Bild von dem Leben und Streben eines tüchtigen Schulmannes, der von der Pike auf gedient und sich zu einer angesehenen Stellung emporgearbeitet hat.

Nakel a. d. Netze. A. Rude.

Arno Fuchs, Schwachsinnige Kinder, ihre sittliche und intellektuelle Rettung. Eine Analyse und Charakteristik nebst theoretischer und praktischer Anleitung zum Unterrichte und zur Erziehung schwachsinniger Naturen für Lehrer und gebildete Eltern. C. Bertelsmann, Gütersloh, 1899. Preis 3,60 Mk. 248 S.

Die Schrift gliedert sich, dem Titel entsprechend, in einen theoretischen und einen praktischen Teil, ersterem sind 2, letzterem 6 Abschnitte gewidmet.

Im 1. Abschnitte, der als Anhang auch Schriftproben und Zeichnungen von Schülern aufweist, berichtet der Verfasser zunächst über eine grössere Anzahl (12) typischer Fälle des Schwachsinnes, wie sie nach seinen eigenen Aufzeichnungen an Schülern der Hilfsschule wirklich beobachtet worden sind.

Im 2. Abschnitte sucht er dann das allen diesen Schülern Eigentümliche zusammenzustellen, um so mit Hilfe der Analyse auf psychologischem Wege zum Begriffe des Schwachsinnes zu gelangen und ihn abgrenzen zu können nach unten hin von den Erscheinungen, wie wir sie an Idioten und Imbezillen wahrnehmen, nach oben aber von den Seelenerscheinungen, wie sie normalen Kindern eigen sind.

Zur Praxis übergehend, wird dann als nächste Folgerung die innere und äussere Organisation der Erziehung

Schwachsinniger auf Grund jener psychologischen Erwägungen besprochen. Abschnitt 4 handelt von der Persönlichkeit des Erziehers, Abschnitt 5 von dem Unterrichte und Lehrplane, Abschnitt 6 von der Methodik des Unterrichtes und einigen ausgeführten Unterrichtsbeispielen, Abschnitt 7 von der Regierung und Zucht in Schulen für Schwachsinnige und Abschnitt 8 von der körperlichen Pflege solch unglücklicher Zöglinge.

Sehr wertvoll dürfte für manchen Leser der beigefügte Nachweis der Lehrmittel und Litteratur sein, wenn derselbe auch nicht allenthalben Anspruch auf Vollständigkeit machen kann.

Der Inhalt ist also ein sehr reicher, und die einzelnen Abschnitte sind mit einer Wärme des Gefühls geschrieben, dass man schon nach den ersten Seiten merkt: hier spricht ein für seine Sache begeisterter, kundiger Fachmann zum Leser. Man nimmt daher auch gern mit in Kauf die übergrosse Breite, in der die ganze Schrift gehalten ist. Es soll dies Buch ja, wie schon der Titel sagt, nicht allein Lehrern, sondern auch gebildeten Eltern dienen. Letzteren wohl wollte der Verfasser durch diese Art der Darstellung seine Ausführungen verständlicher machen. Allein nach meinen und auch anderer Erfahrungen und Beobachtungen setze ich einigen Zweifel darein, dass die Schrift auch wirklich von viel gebildeten Eltern wird gelesen werden, denn 1. ist das Interesse für solche pädagogische Fragen selbst bei Eltern, die so unglückliche Kinder in der eigenen Familie haben, durchaus nicht so rege und die Pädagogik selbst als Wissenschaft und Kunst noch lange nicht so vom Publikum gewürdigt, wie der Verfasser zu glauben scheint; 2. aber dürften die psychologischen Kenntnisse, welche ein erfolgreiches Studium dieses Buches voraussetzt, wohl nur bei wenig Lesern aus dem Kreise gebildeter Eltern zu finden sein, namentlich in Hinsicht auf die beiden ersten, theoretisch gehaltenen, grundlegenden Abschnitte. Es ist das auch nicht zu verlangen. Scheint doch auf diesem Gebiete der Erziehung sogar bei Aerzten und Pädagogen vielfach noch ziemliche Unklarheit zu herrschen. Wie könnten sonst immer noch so viel solcher armen Kinder als völlig unbildsam bezeichnet werden, bei denen sich später zeigt, dass sie, geeignete Behandlung vorausgesetzt, in verhältnismässig kurzer Zeit ihren individuellen Verhältnissen entsprechend ziemlich weit zu fördern sind.

Zu neuen Ergebnissen gelangt der Verfasser nicht, und doch bedeutet seine Schrift einen Schritt nach vorwärts, denn es ist hier meines Wissens zum ersten Male eingehend der Versuch gemacht worden, auf dem Gebiete der Schwachsinnigenerziehung die Charakteristik von Schülerindividualitäten und die psychologische Analyse des so gewonnenen Erfahrungs-Materials zum Ausgangspunkte pädagogischer Erwägungen zu machen; dies aber ist der erste Schritt zum wissenschaftlichen Aufbau.

Recht beherzigenswert namentlich für alle Leiter solcher Schulanstalten dürften folgende Sätze sein, Seite 141: „Es giebt nur eine Form der äusseren Organisation, welche im stande ist, alle aus der Natur der Erscheinungen abgeleiteten Forderungen zu erfüllen, welche das Kind unterweist, erzieht, pflegt und dennoch nicht dem Elternhause entzieht: es ist die **Tagesanstalt**"; und Seite 153: „Die Schwachsinnigen werden die beste Förderung erfahren, wenn einer Lehrkraft nur eine kleine Abteilung, vielleicht **von 12 Schülern**, welche ungefähr auf gleicher Bildungsstufe stehen, zugewiesen wird."

Wenn aber dem Verfasser in der Glut seiner Begeisterung Sätze unterlaufen wie der auf Seite 188: „Die Aufgabe des Unterrichtes ist nicht die Bildung geistigen Fettes, sondern geistiger Muskeln (Spencer)", oder auf Seite 218: „Wer das Wesen der Schwachsinnigen noch nicht vollkommen erfasst hat, der fühle sich lieber in den ersten Fällen, die den Mangel seiner Schulmeisterweisheit und die Ohnmacht seiner Erziehungskunst dargethan, pädagogisch bla-

miert, als dass er in seinem Pädagogenstolze in falscher Richtung wirke“, oder auf Seite 231: „Soll diese Strafe“ (die körperliche Züchtigung ist gemeint) „nicht die Form der Pädagogenrache annehmen, so darf sie nur äusserst selten .... zur Ausführung kommen“, so dürfte doch zu wünschen sein, dass solche Darstellungsweise, selbst wenn Autoritäten wie Spencer dafür ins Feld geführt werden können, bei der Herausgabe einer neuen Auflage verschwinden; es würde dies gewiss dem Buche und auch unserem Stande zum Nutzen gereichen.

Alles in allem aber ist das Buch eine sehr fleissige, geschickte Arbeit zu nennen und eine ebenso erfreuliche, wie bedeutsame Erscheinung auf dem so überreichen Büchermarkte. Möge es viel gelesen werden und den reichen Segen stiften, welchen der Verfasser mit Recht von ihm erhofft!

Zwickau i. Sa. Rud. Weiss.

Th. Hardeland, Die katechetische Behandlung des kleinen Katechismus Dr. M. Luthers im Geiste seines Verfassers mit ausgeführten Unterredungen. Berlin 1899 (Reuther und Reichard). Pr. 3,60 Mk.

G. Schulze, Regierungs- und Schulrat, Katechismus-Erläuterungen nach ihrer Einheit und Verschiedenheit im evangelischen Schul- und Pfarrunterrichte. Eine theoretisch-praktische Anweisung. Halle 1898 (Schroedel). Preis 2,20 Mk.

A. Fricke, Handbuch des Katechismus-Unterrichts nach Dr. M. Luthers Katechismus; zugleich Buch der Beispiele. Dritter (Schluss) Band. 3. Aufl. Hannover 1899 (C. Meyer). Preis 4 Mk.

G. Seeliger, Schulrat und Seminardirektor, Anweisung zur volksschulmässigen Erteilung des Katechismus-Unterrichtes. Halle 1898 (Schroedel). 32 Seiten. Preis?

Bei aller Verschiedenheit des Umfangs und der Stoffbehandlung haben die vorstehenden Werke doch das Eine gemeinsam, dass sie die begriffsmässige Erfassung der im lutherischen Katechismus niedergelegten Lehre als eine Hauptaufgabe des Religionsunterrichtes ansehen. Diese Lehre soll „deutlich, nachdrücklich und als teurer Schatz in die Seelen der Kinder gelegt werden“ (Schulze VI), denn die Erbaulichkeit des Religionsunterrichtes hat nach Seeliger (27) „eine möglichst tiefe Heilserkenntnis zur notwendigen Bedingung. Die Grundlage aller Erkenntnis sind aber „erschöpfende Begriffserklärungen“. Diese gewinnt man aus Anschauungen; daher müssen die biblischen Geschichten zum Ausgangspunkt der Entwickelung gemacht werden. Es genügt aber, wenn die betreffende Geschichte nur insoweit wiedererzählt wird, als es für den vorliegenden Zweck erforderlich ist (Seeliger 13.). Im Notfalle kann auch von einem Bibelspruche ausgegangen werden, „wenn eine biblische Geschichte nicht zu haben ist“. Wie weit man trotz dieser Grundsätze sich doch in die Bahnen des alten verbalen Realismus verirren kann, mag der Anfang der Behandlung des 2. Artikels bei Hardeland (S. 147) zeigen: Lehrer: Alles, was Luther in der Erklärung sagt, gruppiert sich um einen einzigen Satz, den ihr durch Nachdenken finden werdet. Welches ist dieser Satz? (Ich glaube, dass Jesus Christus sei mein Herr.) Was ist also Christus im allgemeinen? (Der Herr.) Wie wird er im Artikel bezeichnet? (Als unser Herr.) Warum bekennst du in der Erklärung: „Ich glaube, dass Jesus Christus sei mein Herr“? (Weil erst dieses Bekenntnis den rechten christlichen Glauben ausmacht.) In diesem kurzen Bekenntnis ist in der That der ganze Glaube, das ganze Christentum zusammengefasst. Wer dies in Wahrheit bekennen kann, hat genug für Zeit und Ewigkeit, fürs Leben und fürs Sterben. Ist in diesem kurzen Bekenntnis aber so viel enthalten, so kommt es darauf an, über den reichen Inhalt dieser kurzen Satzart klar zu werden. Den erkennen wir zunächst an den

in diesen kurzen Absatz eingeschobenen Worten. Wie lauten diese? (Wahrhaftiger Gott, vom Vater in Ewigkeit geboren, und auch wahrhaftiger Mensch, von der Jungfrau Marie geboren.) Auf welche Frage geben uns diese Worte die Antwort? (Auf die Frage, was und wer mein Herr, der Jesus Christus heisst, ist.) Was ist Jesus Christus zunächst? (Wahrhaftiger Gott, vom Vater in Ewigkeit geboren.) Bei welchem Katechismusstück haben wir schon ausführlicher vom Vater gesprochen? (Beim ersten Artikel.) Wie wird im ersten Artikel dieser Vater näher bezeichnet? (Als allmächtiger Schöpfer Himmels und der Erde.) Was sagten wir davon, wie „ich glaube an Gott, den Vater", zu verstehen sei? (Ich glaube, dass Gott mein Vater ist.) Was bekennen wir hier? (Dass Gott der Vater Jesu Christi sei.) Wie kannst du beides vereinigen? (Gott ist zunächst Jesu Christi Vater, durch Christum oder um Christi willen ist er auch mein Vater). Welche Bibelworte beweisen das? (Niemand kennt den Vater .... Matth. 27, 11. — Niemand kommt zum Vater ... Joh. 17, 6.) Jesus Christus ist vom Vater geboren. Als was bezeichnest du ihn deshalb? (Als Gottes Sohn.) Sag ein Wort, in dem der Vater selbst ihn als seinen Sohn bezeichnet! (Matth. 3, 17.) Sag ein Wort, in dem Petrus ihn so nennt! (Matth. 16,16.)"

Das Vorstehende wird genügen, um zu beweisen, dass wir es hier mit einem rein dogmatisch-verbalistischen Verfahren zu thun haben. Vor nunmehr hundert Jahren schrieb Schleiermacher in seinen Reden über Religion: „Unsere Meinungen und Lehrsätze können wir andern wohl mitteilen, dazu bedürfen wir nur der Worte, und sie nur der auffassenden und nachbildenden Kraft des Verstandes; aber wir wissen sehr wohl, dass das nur die Schatten unserer religiösen Erregungen sind, und wenn unsre Schüler diese nicht mit uns teilen, so haben sie, auch wenn sie das Mitgeteilte als Gedanken wirklich verstehen, doch daran keinen wahrhaft lohnenden Besitz." Unsern theologischen Methodikern scheint diese Wahrheit, die Schleiermacher schon am Ende des 18. Jahrhunderts klar erkannt hatte, noch heute an der Schwelle des 20. Jahrhunderts nicht einleuchten zu wollen. Statt das Leben Jesu so vorzuführen, dass sich Leben am Leben entzündet und die Seelen der Schüler für den Heiland erworben und gewonnen werden, plagt man die Kinder mit einer mehr oder weniger popularisierten Dogmatik und hofft durch Zergliederung fertiger Glaubens*formeln* lebendigen Glauben erzeugen zu können. Dass bei dieser „Gliederung und Zergliederung, Veranschaulichung und Entwickelung" auch biblische Geschichten zur Verwendung kommen, ändert an dem Gesamtcharakter des ganzen Verfahrens so gut wie nichts. Diese Geschichten oder vielmehr Geschichtsfragmente spielen dieselbe Rolle wie in der Grammatik die aus Klassikern entlehnten Beispielsätzchen oder im schlechten Botanikunterrichte die toten Pflanzen, die den Schülern zum Zerpflücken in die Hände gegeben werden. Fricke hat mit anerkennenswertem Fleisse den biblischen Geschichten noch Erzählungen aus dem alltäglichen Leben und Lesefrüchte aus den verschiedensten theologischen Werken hinzugefügt, so dass sein Buch denen, die den orthodoxen Standpunkt des Verfassers teilen, recht wohl als Stoffsammlung dienen kann. Wer aber nach Frickes Anleitung unterrichten wollte, der würde trotz aller Beispiele in den Bahnen der dogmatisch-scholastischen Methode[1]) wandeln.

Auerbach i. V. Dr. *Thrändorf*.

Karl Völker u. Hermann L. Strack, *Biblisches Lesebuch für evangelische Schulen.* **Altes Testament. Gera, Theodor Hofmann, 1898. Schön u. dauerhaft gebunden 1 Mk.**

Heinrich Kahnis, *Kirchengeschichte für höhere Schulen.* **Leipzig, Hinrichs, 1899. 1,40 Mk.**

---

[1]) Vergl. dazu „Die Behandlung des Religionsunterrichtes nach Herbart-Zillerschen Grundsätzen". 3. Aufl. S. 18 ff.

Paul Pasig, Das evangelische Kirchenjahr in Geschichte, Volksglauben und Dichtung. Leipzig, C. W. B. Naumburg, 1899. 1.50 Mk.

Die Vorzüge des Völker-Strackschen Lesebuches, das jetzt in 8. Auflage vorliegt, sind schon von mehreren Seiten ins Licht gestellt worden, zuletzt besonders treffend und in lehrreichem Vergleiche mit der Bremer Schulbibel von H. Petri in der Zeitschrift für den evangelischen Religionsunterricht, VIII, S. 240—245. Auf den Wunsch mehrerer Religionslehrer an höheren Schulen und einiger Geistlichen, welche erklärten, das neue Testament lieber unverkürzt den Kindern in die Hand geben zu wollen, hat sich die Verlagsbuchhandlung entschlossen (teilweise wohl auch, um mit dem Schäfer-Krebsschen Bibl. Lesebuch in Konkurrenz treten zu können), eine Sonderausgabe des alttestamentlichen Teils erscheinen zu lassen. Die Ausstattung ist sehr gut, der Preis erstaunlich niedrig.[1]) —

Kahnis sagt im Vorwort: Der Hauptzweck des kirchengeschichtlichen Unterrichts sei, „dass die Schüler ein möglichst klares, zusammenhängendes Bild von der Entwickelung der christlichen Kirche erhalten, dass sie Verständnis für die grossen Aufgaben der christlichen Kirche und ein einigermassen begründetes Urteil über die verschiedenen Erscheinungen und Richtungen in ihr gewinnen, vor allem aber auch eine Stärkung ihres evangelischen Bewusstseins und Glaubens aus dem Unterricht davontragen. Eine Ueberladung des Gedächtnisses mit nicht zusammenhängenden Einzelheiten, Zahlen, Namen, Büchertiteln u. s. w. ist dabei nur hinderlich.“ Man wird dem nur beistimmen können. Aber m. E. enthält der Leitfaden, wie der Verfasser weiter unten sein Buch nennt, noch zu viel Gedächtnisballast. Was sollen z. B. in der Biographie Augustins (S. 23. f.) die Namen Patricius, Simplicianus, Pontitianus, Alypius, Adeodatus? Ferner, was gehen unsere Gymnasiasten die Nazaräer und Ebioniten (S. 8), die Nestorianer und Monophysiten (S. 22 f.) an? Für ihre Zeit hatten jene mit so viel Scharfsinn und auch religiöser Energie behaupteten und bestrittenen Formeln gewiss unendlichen Wert, und ein gottbegnadeter Lehrer vermag es vielleicht, auch unsern Gymnasiasten „ein persönliches Verhältnis zu den Dogmen der Zeitalter zu geben“, dass sie in ihnen das „Nachzittern redlicher Herzenskämpfe spüren“ und „Priester in kleinasiatischen Dörfern, Priester und Laien in Alexandria und Korinth sich abquälen sehen in der Einsamkeit ihrer Seele“ (Hermann Oeser) — aber im allgemeinen liegen doch die trinitarischen und christologischen Lehrstreitigkeiten für unsere Schüler in nebelhafter Ferne; zu einem wirklich eindringenden Verständnis wird es nur in den allerseltensten Fällen kommen. Diese dogmatischen Kämpfe ganz zu übergehen wäre extrem; sie spielen zu mächtig in die politische Geschichte hinein — man denke an den Arianismus der Germanen — und sind zu wichtig für das Verständnis der ökumenischen Symbole und der Augustana. Aber „es gilt eben auch hier, sich einzuschränken auf die typische Erscheinung; und diese haben wir im Arianischen Streit“ (Zange, Evangelischer Religionsunterricht, S. 258). Von dem unglücklichen Chalcedonense brauchen unsere Schüler nichts zu hören. Der Erfolg einer Durchsprechung der mit jenem Konzilsbeschluss zusammengeleimten auseinandergehenden Lehrmeinungen wird meist der sein, dass der Schüler mit dem jungen Goethe in der Kirchengeschichte nichts sieht als „Mischmasch von Irrtum und Gewalt“. — Umgekehrt kommen in dem Kahnisschen Leitfaden wichtige Erscheinungen nicht zu ihrem Rechte. Z. B. wird die unsagbar folgenreiche montanistische Krisis in einer Anmerkung (S. 14) abgethan. Abälard (S. 36), der heilige Franz und sein eigentliches Ideal (S. 34), Tauler (S. 37 u. 43) kommen

[1]) Vergl. hierzu Meltzers Kritik der Schulbibeln: Päd. Studien XX, 13—75. D. R.

nicht zu ihrem Rechte. Dagegen ist in der neueren Kirchengeschichte Licht und Schatten durchaus richtig verteilt.

Einige kleine Fehler sind mit untergelaufen. Petrus Lombardus ist nicht 1164, sondern 1160 gestorben (S. 36). Der Vorname Petrus für den Lyoner Valdes ist unverbürgt (S. 41). Zu „Thomas a Kempis, der Verfasser des berühmtesten christlichen Erbauungsbuches De Imitatione Christi“ (S. 44) hätte denn doch ein Fragezeichen gesetzt werden müssen. Die Zwickauer Propheten machten wohl Einwendungen gegen die Kindertaufe, „forderten“ aber nicht „die Wiedertaufe“ (S. 52). Fehlerhaft ist der Satz (S. 53): „Die Bewegung der Wiedertäufer, von Thomas Münzer geleitet, führte zum Aufruhr: der furchtbare Bauernkrieg brach los!“ Münzer ist nicht zu den Anabaptisten zu rechnen (so schon Erbkam, Geschichte der protestantischen Sekten 1848, S. 495), und der Bauernkrieg ist die „gewaltsame und entsetzliche Schlusskatastrophe eines durchaus sozialen Prozesses, der sich Jahrhunderte lang hinzog und in den eigenartigen gesellschaftlichen und rechtlichen Verhältnissen des Mittelalters seinen Grund hatte“ (W. Vogt in der Realencyklopädie für protest. Theologie und Kirche 3. Aufl., II, 448). Wellhausen hat doch nicht behauptet, dass der Pentateuch, „abgesehen von dem zur Zeit des Josia auftauchenden Deuteronomiums (!) im wesentlichen erst nach dem Exil entstanden sei“ (S. 88). Ungenau ist auch die Orientierung über die gegenwärtigen Hauptrichtungen der theologischen Wissenschaft (S. 89). — Auch ein paar Druckfehler sind stehen geblieben.

Die vorstehenden anspruchslosen Bemerkungen sollen jedoch nur ein Zeichen für das dankbare Interesse sein, mit dem Ref. dieses neue Buch des hochverehrten Herrn Verfassers durchgelesen hat. Die Stoffeinteilung ist sachentsprechend (nur die herkömmliche Kategorie: die Reformatoren vor der Reformation [§ 23] möchte ich beanstanden), die Gruppierung übersichtlich, die Darstellung klar, lebendig, eindringlich, die Sprache präzis und vornehm. Vortrefflich ist auch der beigegebene Zeitrahmen.

Dem Rezensionsexemplar des Pasigschen Buches hat die Verlagsbuchhandlung einen Waschzettel beizulegen für nötig erachtet, in dem überschwengliches Lob aus der vollen Syrupflasche über das Büchlein „des auf das Vorteilhafteste bekannten (!) Verfassers“ — diese Stilblüte durfte natürlich nicht fehlen — ausgegossen wird. Es hätte dessen nicht bedurft, das Buch ist thatsächlich brauchbar. Es enthält fleissig gesammelte und mit Geschick aneinandergereihte Notizen. Bedauerlich sind nur die zahlreichen mit der Neigung des Verfassers zu schillernden Phrasen zusammenhängenden Unklarheiten und Verschwommenheiten.

S. Bang, Das Leben Jesu. Ein dringlicher Reform-Vorschlag. Mit zwei Beigaben: 1. Lehrplanvorschlag für den Religions-Unterricht einer achtstufigen Volksschule. 2. Entwürfe für den biblischen Geschichts- und den Katechismus-Unterricht. Dritte vermehrte Auflage, 1899.

Derselbe, Das Leben unseres Heilands. Für Schule und Haus im Wortlaute der Evangelien nach seinem geschichtlichen Verlaufe einheitlich dargestellt. 1896.

Derselbe, Das Leben Jesu in historisch - pragmatischer Darstellung. In zwei Teilen: Erster Teil. 1899. Leipzig, E. Wunderlich.

Dass der am 21. September 1893 gehaltene Vortrag des Schneeberger Schuldirektors im vorigen Jahre in 3. Auflage ausgegangen ist, ist ein Zeichen für das Interesse, das dem Büchlein in weiten Kreisen entgegengebracht wird, zugleich eine Bestätigung für die Regel, dass Bücher, denen man es bei der ersten Begegnung anmerkt, dass der Verfasser ein warmes Herz hat und von ehrlicher Begeisterung für seinen Gegenstand erfüllt ist, zumal wenn er mit dem Anspruch auftritt, etwas Neues zu bieten und eine Reformation anzustreben, mit einer gewissen Gewaltsamkeit sich Herzen erobern und laut

werdende Kritiken nicht recht aufkommen lassen. Da in dieser Zeitschrift sich schon Höfer (XVIII 65—96. 113—135) prinzipiell und ausführlich mit Bang auseinandergesetzt hat, möchte Ref. hier nur die beiden oben genannten Hilfsbücher berücksichtigen, die B., um die praktische Ausführung seines Reformvorschlags einzuleiten, inzwischen hat ausgehen lassen. Schon im Vorwort der 2. Auflage seines Vortrags hatte er angekündigt, dass das, was er wolle, erst recht klar und diskutabel sein würde, wenn die folgenden drei Hilfsmittel, die er vorbereite, vorlägen: 1. eine einheitliche (historisch-pragmatische) Darstellung des Lebens Jesu ausschliesslich mit den Worten der Evangelien — also eine biblische Geschichte neuen Testaments, ein Lese- und Lernbuch für Kinder; — 2. für Lehrer: ein Leben Jesu nach Art der Darstellungen von Schneller, Weiss, Beyschlag, aber stärker als sie nach Blosslegung des ununterbrochenen geschichtlichen Fadens strebend, auch mehr als sie beherrscht vom pädagogischen Zwecke, der aber nicht dem einseitig-lehrhaften gleichzusetzen ist; — 3. eine methodische Handreichung, die nachwiese, wie das Lebensbild unterrichtlich zu gewinnen ist. Nr. 1 u. 2 sind erschienen. Ref. kann nicht gerade behaupten, dass nunmehr, wie B. gehofft zu haben scheint, ein Anlass vorläge, sich noch ernster und eingehender mit seinen Gedanken zu beschäftigen, vielmehr erleidet der Nimbus der Neuheit, der seinen „dringlichen Reformvorschlag" umgab, solange er sich auf Anregungen und vielversprechende Andeutungen beschränkte, doch einige Einbusse. Der Herr Verfasser hat gewiss mit grossem Fleiss sich in die Leben Jesu- u. sonstige Litteratur hineingelesen, aber wohl kaum die synoptischen und das johanneische Evangelium an der Hand eines der modernen kritischen Kommentare durchstudiert. Auch so ein Hauptwerk wie Schürers Geschichte des jüdischen Volkes im Zeitalter Jesu Christi scheint ihm unbekannt geblieben zu sein; sonst hätte er sich wohl manchmal über Pharisäer und Sadducäer, Schule und Synagoge, Schriftgelehrsamkeit, messianische Hoffnung anders ausgedrückt.

Was zunächst Nr. 2 betrifft, so hat der Verfasser die schier unzähligen Evangelienharmonien, die wir seit Tatians Diatessaron haben, um eine neue vermehrt. Das Verfahren ist das altherkömmliche: die vier Evangelien werden in kleine Abschnitte zerpflückt und diese dann wie Mosaiksteinchen künstlich zusammengesetzt. Dabei ist B. ängstlich darauf bedacht, ja nicht eines von diesen Steinchen wegzulassen, weshalb er z. B. aus der ganz allgemeinen, nur zur Ueberleitung dienenden, eine oft wiedergekehrte Situation beschreibenden Stelle Markus 2, 13 eine besondere Einheit mit der Ueberschrift: Hinaus in die Stille des Seeufers! macht (S. 18). Quellenstücke, die sicher nur Parallelberichte für ein und dasselbe Ereignis sind, werden gesondert und in verschiedenem Zusammenhang verwertet. Wie ermüdend wirken die zahlreichen Krankenheilungsgeschichten! Das Büchlein bestätigt nur die gegenteilige Forderung Thrändorfs, dass bei der Behandlung des Lebens Jesu in der Oberklasse der Volksschule nicht solch eine Sammlung künstlich harmonisierter Erzählungen, sondern vielmehr ein Evangelium — Thr. empfiehlt das des Mätthäus — zu Grunde gelegt werde.

Das unter Nr. 3 genannte Buch ist reich an schönen Gedanken und im besten Sinne erbaulichen Betrachtungen, die sich gewiss auch unterrichtlich gut verwerten lassen, und im Grossen und Ganzen wird man dem Verfasser die Anerkennung nicht versagen können, dass er seine Aufgabe, „dem Religionslehrer den Einblick ins Ganze zu erschliessen, in ihm den Eindruck zu erzeugen, dass es sich um ein geschlossenes, von einer Idee beherrschtes, in jeder Einzelheit zielstrebiges Leben, nicht um Bilder aus dem Leben Jesu handelt", gelöst hat. Im einzelnen freilich finden sich in B.'s Buch nicht wenig Fehler und Unklarheiten. Der B. eigene grosse Ernst und die Gefühlsinnigkeit,

mit der er sich unmittelbar getrieben fühlt, was er sich erkämpft hat, auch anderen zu erschliessen, drückt auch diesem Buche den Stempel auf. Im Vorwort verteidigt er sich gegen den Vorwurf des Subjektivismus: „Neben dem gründlichen, reichen Wissen und dem scharf urteilenden Verstande hat für die lebensvolle Darstellung des Lebens Jesu auch die Phantasie ihr gutes Recht . . .“ — Ja, aber doch nur, wenn sie sich darauf beschränkt, Andeutungen der Evangelisten folgend und fallen gelassene Fäden aufnehmend und weiterspinnend, Lücken auszufüllen und Brücken zu schlagen; sie darf nicht neue Szenen, z. B. Nachtgespräche zwischen Jesus und dem Täufer, eindichten und Zusammenhänge konstruieren, für die keinerlei Fingerzeige vorliegen. Schwerer wiegt der von B. gleichfalls vorausgeahnte Vorwurf der Stoffüberfülle, was wieder damit zusammenhängt, dass B. nicht einem Evangelium folgt, die andern zur Ergänzung heranziehend, sondern den Synoptikern und Johannes zugleich gerecht werden will. Die Breite und Weitschweifigkeit ist mitunter geradezu peinlich. Wie ungleich wirkungsvoller ist da die gezügelte, pointierte Darstellung in der kürzlich erschienen „Geschichte Jesu“ von dem Baseler Universitätsprofessor Paul Wilhelm Schmidt (J. C. B. Mohr 1899)!

Zwickau. Otto Clemen.

Schenk und Maigatter, Geschichte des Altertums. Für Lehrerbildungsanstalten. I. Teil: Geschichte des Altertums. 123 Seiten Text mit vier mehrfarbigen Geschichtskarten und 27 Bildertafeln. Leipzig. Teubner, 1899. Preis 2,20 Mk. gut gebunden.

Schenks Lehrbuch der Geschichte für höhere Lehranstalten existierte bisher in zwei Ausgaben: A. für Gymnasien, B. für Realanstalten und höhere Bürgerschulen. Die uns im 1. Bande vorliegende Ausgabe C ist für Seminarien bestimmt und zwar nach den Anordnungen für preuss. Lehrerbildungsanstalten bearbeitet. Als Mitarbeiter ist der Kreis-Schulinspektor Maigatter in Bromberg hinzugetreten, der früher Seminardirektor war.

Schenk-Maigatters Geschichte des Altertums gehört zu den besten Lehrbüchern, die für den Geschichtsunterricht an Seminaren existieren. Sie verrät gründliche historische Studien und eine gute pädagogische Erfahrung der Verfasser. Die gesicherten Ergebnisse der neuen historischen Forschungen sind berücksichtigt worden. Die Bearbeitung der politischen und der Kulturgeschichte steht im rechten Verhältnisse. Das Buch bietet nicht, wie einige andere, rückständige Werke, eine lose Reihe von Einzelbildern, sondern eine zusammenhängende Darstellung der historischen Entwicklung auf allen beachtenswerten Gebieten. Dabei ist der Stoff zur leichteren Aneignung recht gut und übersichtlich gegliedert. Die Darstellung ist zumeist lebendig erzählend, aber überall ausserordentlich knapp, so knapp, dass allerdings nicht selten der Charakter des Lernbuches stark hervortritt. Zu erklären ist dies wohl mit Rücksicht auf die Kürze der für die alte Geschichte zur Verfügung stehenden Zeit. Der Satzbau ist einfach und durchsichtig. Die Ausstattung des Buches ist tadellos. Die Abbildungen sind gross und gut, zum Teil vorzüglich.

Weigand und Tecklenburg, Deutsche Geschichte für Schule und Haus. Nach den Forderungen der Gegenwart. Ausgabe A für vielgliedrige Schulen, Fortbildungsschulen und zum Selbstunterrichte. 210 S. 6. Aufl. 1898. Preis geb. 1 Mk. — Ausgabe B für wenig gegliederte (1—4-klassige) Schulen. 106 S. 1898. Preis steif geheftte 50 Pf., geb. 60 Pf. Hannover, Carl Meyer (Gustav Prior).

Weigand und Tecklenburgs deutsche Geschichte hat einen litterarischen Erfolg zu verzeichnen. 1896 (Pädagogische Studien, S. 250—251) empfahlen wir die erste Auflage. Damals gab es nur die jetzige Ausgabe A. Heute liegt uns die sechste Auflage vor (vom Jahre 1898). Diese ist, verglichen mit der ersten, ganz

bedeutend erweitert und verändert. Sachliche Unrichtigkeiten und sprachliche Nachlässigkeiten sind beseitigt worden. Vom Stoffe ist mit Recht manches (namentlich aus der wirtschaftlichen Seite der Kulturentwicklung) gestrichen, anderes und zwar nicht wenig neu aufgenommen worden. Hierbei ist namentlich das persönliche Element berücksichtigt worden. Ausser Fürsten, Staatsmännern und Kriegshelden werden auch andere verdiente Männer in besonderen Abschnitten vorgeführt, so Nikolaus Kopernikus, Goethe und Schiller, Alfred Krupp.

Hier und da ist darin zu weit gegangen. Ein besonderes Lebensbild eines Mannes zu bieten, hat nur dann einen Zweck, wenn man den Schülern nicht bloss sagen kann, dass er ein bedeutender Mann war, sondern wenn sie verstehen können, worin seine Bedeutung liegt. Nr. 90 (S. 116) behandelt Immanuel Kant. Sein Leben wird auf einer halben Seite erzählt. Ueber seine Bedeutung heisst es dagegen: „Kant hat viele und gelehrte Werke geschrieben, in zehn grossen Bänden sind sie nach seinem Tode zusammengestellt und herausgegeben worden. Ungelehrte können sie nur schwer verstehen, aber an den Universitäten wird jetzt noch darnach gelehrt, und die Philosophen betrachten Kant als einen Meister ihrer Wissenschaft“ . . . Das ist und bleibt für die Schüler nichts — gar nichts. Albrecht Daniel Thaer (S. 129) und Justus Liebig (S. 147) werden wohl auch die allermeisten Volksschulen unberücksichtigt lassen. — Die 6. Auflage der Ausgabe A ist drei Bogen stärker als die 1. Als Ergänzungen sind mehrere Arbeiten zur Stammes- und auch zur Heimatgeschichte erschienen. Von dem Stoffe der kleineren Ausgabe wird in einklassigen Schulen noch sehr viel ausgeschieden werden müssen.

Ricek - Gerolding, Nationaler Unterricht in Erdkunde und Geschichte. Mahnwort an Deutschlands Lehrerschaft. 55 S. Leipzig, Wunderlich, 1899. Preis 80 Pfg.

Aus dieser Schrift spricht eine glühende Begeisterung für das Deutschtum. Des Verfassers Mahnwort ist wohl geeignet, uns das Gewissen zu schärfen für die Kräftigung des Volkstums und die Erhaltung deutscher Eigenart. Besonders beachtenswert ist der erste Aufsatz: Die nationalen Aufgaben des erdkundlichen Unterrichtes. Es wird mit Recht betont: Mag der erdkundliche Unterricht in den Schulen noch so geistvoll und mannigfaltig betrieben werden, so ist er doch fast immer einseitig auf die Entwicklung physikalischer Begriffe und ihrer Beziehungen gerichtet und lässt dem Gemütbildenden, dem völkischen Geiste zu wenig Raum. Aufgabe des erdkundlichen Unterrichts aber sollte es sein, mit der Liebe zur Heimat auch die Liebe zum Volke zu pflegen. Dazu weist nun der Verfasser beachtenswerte Wege auf. Schätzenswert ist ferner ein Aufsatz im Anhange: Der Sprachenkampf im Gebiete des erdkundlichen Unterrichts.

Nakel a. d. Netze. A. Rude.

Franz Hertel, Der Zeichenunterricht in der Volksschule als individualisierender Klassenunterricht. I. Teil. 136 S. u. 6 Tafeln, enth. 193 verschiedene Fig. in lithogr. Farbendruck. Gera, Theodor Hofmann. Preis 2,50 Mk.

Wenn schon das Vorgehen Tretaus, das geist- u. verständnislose Kopieren verschiedener Vorlagen (Landschaften etc.) zu beseitigen, ein gewiss sehr anerkennenswertes war, so blieb doch der durch ihn veränderte Zeichenunterricht immerhin noch ein einseitiger, der auch jedes freie selbstthätige Schaffen der Kinder vermissen liess, und erst Flinzer gebührt das Verdienst, die einzig richtige Grundlage für einen rationellen Zeichenunterricht gezeigt zu haben. Die Verwirklichung seiner Ideen aber, jedes Kind zu bewusstem Sehen und zu Selbständigkeit u. Selbstthätigkeit, zu freier Bethätigung der Phantasie zu erziehen, bei jedem Kinde die Fähigkeit zu pflegen, Gesehenes oder sichtbar Gedachtes im Abbilde wieder-

zugeben, stiess bei primitiven Schulverhältnissen noch auf sehr viel Hindernisse, so dass man vielfach, aber mit Unrecht, das ganze System als für die einfache Volksschule unerreichbar, verwarf.

Verfasser obigen Werkes steht nun fast ganz auf demselben Standpunkte wie Flinzer, ist aber in seinem Buche darauf bedacht, in Wort und Bild noch Mittel und Wege zu zeigen, wie die vorerwähnten Hindernisse auch unter den einfachsten Verhältnissen einer Schule zu überwältigen sind. Er thut dies, indem er der Forderung Rousseaus, nicht Nachbildungen nachbilden und Zeichnungen abzeichnen zu lassen, sondern dem Schüler keine anderen Vorbilder als die Gegenstände selbst zu bieten, gerecht zu werden sich bemüht. Hierzu empfiehlt Hertel mit Recht das Faltblatt, da es fast ohne Kosten zu beschaffen sei und auch einen individualisierenden Klassenunterricht ermöglicht, da es vor allen Dingen ein geeignetes Mittel sei, eine systematische Entwicklung der Phantasiethätigkeit der Schüler zu verwirklichen und Lust und Liebe der Kinder zum Zeichenunterrichte in hohem Masse wachzurufen.

In der Einleitung, in der der Verfasser seine Methode begründet, verbreitet er sich sehr eingehend und mit zutreffenden Urteilen über Bedeutung, Methoden und Ziele des Zeichenunterrichts, sowie über Auswahl, Anordnung und Behandlung des Stoffes, über die Verwendung der Farbe und über Hygieinisches im Zeichenunterricht. Sodann verbreitet er sich über die geometrische Grundlage des Zeichenunterrichts in der Volksschule und spricht da über die Notwendigkeit dieser Grundlage, über die Vorbereitung des Zeichenunterrichts, über das gleichseitige Dreieck, das Quadrat, das regelmässige Sechseck und Achteck, über Kreis und regelm. Fünfeck und Siebeneck, über Drei-, Vier- und Vielecke im Kreise und über die praktische Verwertung des Zeichnens für Schulen, welche den Stoff auf die Behandlung der geraden Linien beschränken müssen.

Wenn man auch nicht gerade den letzten Standpunkt teilt, dass Schulen mit einfachen Verhältnissen sich mit der Behandlung der geraden Linien begnügen sollen oder müssen, so kann man doch sonst dem Inhalte des Buches nur vollen Beifall zollen. Er verrät überall einen scharfsinnigen Beobachter und bedeutenden Praktiker. Hinsichtlich der Empfehlung der Pariser Chenalfarben, die ihm unersetzlich scheinen, da deutsche Fabrikate deren Güte noch nicht erreichten, würde Verfasser wohl anderer Ansicht sein, wenn ihm bei Herausgabe seines Buches die neuerdings im Handel erschienenen Horodamfarben von J. Schmimke & Co. in Düsseldorf schon hätten vorliegen können. Wer vor Benutzung der Figurentafeln es nicht versäumt hat, den ganzen Inhalt des Buches einem eingehenden Studium zu unterwerfen, wird sicher einen grossen Gewinn für seinen Zeichenunterricht davontragen. Das Buch ist jedem Zeichenlehrer und jedem, der sich für Zeichenunterricht interessiert, warm zu empfehlen, und das baldige Erscheinen des angekündigten II. Teiles, die Grundform des vegetabilen Ornamentes, wird den Lesern des I. Teiles sicher erwünscht sein.

Stollberg i. E.

Detlev Herrfurth.

J. Pünjer, Ein Gang durch Pariser Schulen. Hannover, Meyer (G. Prior). 60 Pfg.

K. A. Martin Hartmann, Reiseeindrücke und Beobachtungen eines deutschen Neuphilologen. Leipzig, Stolte, 4 Mk.

Seitdem die Behörden Lehrern der neueren Sprachen Urlaub und Unterstützungen zu Auslandsreisen gewähren, haben sich auch die Berichte gemehrt, die durch Veröffentlichung weiteren Kreisen zugänglich und für sie überaus förderlich und lehrreich sind. Der Lehrer, der ins Ausland geht, kann sich heute leicht auf seine Reise vorbereiten, wenn er Rossmanns Schrift Ein Studienaufenthalt in Paris (Marburg, Elwert), Thiergen's Bericht, Ein Aufenthalt im Ausland (im 6. Band der Neueren Sprachen) studiert und die dort gegebenen Winke beherzigt. Naturgemäss wendet sich

die Aufmerksamkeit der Lehrer besonders dem Schulwesen und den für die sprachliche Förderung der Ausländer getroffenen Einrichtungen zu. Mit letzteren beschäftigen sich z. B. die Berichte der Herren Schnell, Ackerknecht und Ule über die Ferienkurse der Alliance française in Paris (Neuere Sprachen 5. u. 8. Bd.) und die Berichte über die Ferienkurse in Grenoble, die Dr. Borbein im 6. und P. Bode im 7. Bande der neueren Sprachen veröffentlicht haben.

Die obengenannte Schrift Pünjers giebt den Eindruck wieder, den die vom Verfasser besuchten Pariser Volksschulen auf ihn gemacht haben. Er hat während eines sechswöchigen Aufenthaltes einen Kindergarten, fünf Volksschulen, zwei Gewerbeschulen (écoles professionnelles), eine école primaire supérieure und das Lehrerseminar in Auteuil, also zehn Anstalten besucht. Wie 1890 Laubert in seinen Pädagogischen Skizzen aus Frankreich, so kommt auch Pünjer zu der Ueberzeugung, dass die Schulen in Frankreich „mit Umsicht und Geschick organisiert sind und geleitet werden, und dass es angebracht ist, zu warnen vor dem Schlaf auf vermeintlich unverlierbaren Lorbeeren". — Die Schrift orientiert zuverlässig über die Einrichtungen und den Lehrplan der verschiedenen Schulen und kann jedem warm empfohlen werden, der sich für das französische Volksschulwesen interessiert, oder der die Absicht hat, es aus eigener Erfahrung kennen zu lernen. Natürlich wird der Leser nicht vergessen dürfen, dass der Bericht nur die persönlichen Wahrnehmungen wiedergiebt und nicht etwa das gesamte Pariser Volksschulwesen erschöpfend darstellt. Eine kleine Ungenauigkeit ist es, wenn der Verfaser S. 6 von „Schulzwang" spricht. Das französische Gesetz sagt: La liberté de l'ignorance est proscrite, es besteht also Bildungs-, aber kein Schulzwang (s. auch Päd. Stud. XX. 1). Wenn ferner S. 23 gesagt wird, dass es besondere Lehrerbibliotheken nicht giebt, so ist auch das nicht richtig. Die einzelnen Schulen haben allerdings keine, aber in der Rue Montmartre liegen die Bibliothèque et Museé Pédagogiques de la ville de Paris, ausdrücklich für die Pariser Volksschullehrer bestimmt, und 41 rue Gay Lussac das für alle Volksschulkreise vom Staate geschaffene Musée pédagogique et Bibliothèque de l'enseignement primaire. Dadurch ist nicht nur für die pädagogischen Bedürfnisse der Lehrer in ganz hervorragender Weise gesorgt, man findet dort auch Subsellien, Geräte, Unterrichtsmittel u. s. w. ausgestellt. — Die Schule, deren Name dem Verfasser entfallen ist (S. 27), ist die école Dorian, ein Internat mit völlig ausgebauter Elementarschule und daranschliessender Gewerbeschule. Für école primaire supérieure würde deutsch „gehobene Volksschule" besser entsprechen als Mittelschule, ein Name, der, wie der Verfasser selbst sagt, sich mit der Sache nicht deckt.

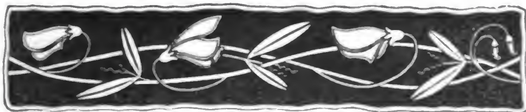
Unter allen Veröffentlichungen der neueren Zeit, die sich mit dem Schulwesen Frankreichs beschäftigen, ist pädagogisch am bedeutsamsten das Werk, das M. Hartmann unter dem Titel Reiseeindrücke und Beobachtungen eines deutschen Neuphilologen herausgegeben hat. Im Auftrage des K. S. Ministeriums hat der Verfasser eine halbjährige Studienreise nach Frankreich unternommen, um den Betrieb des neusprachlichen Unterrichtes zu studieren und zwar an Schulen jeder Art. Hartmanns Buch ist also eine Monographie über den neusprachlichen Unterricht, aber in dieser Beschränkung ist es so umfassend und auf eine solche Fülle von Beobachtungen und Erfahrungen gegründet, dass es einzig in seiner Art dasteht. Nicht weniger als 72 Schulen hat H. besucht, 313 Stunden hat er beigewohnt, bei 238 Lehrern und Lehrerinnen hat er unterrichten hören. Was er gesehen und gehört, das hat er an Ort und Stelle oder am Abend aufgezeichnet. Auf Grund dieses nach naturwissenschaftlicher Methode gesammelten Erfahrungsmaterials entwirft nun der Verfasser ein getreues Bild vom neusprachlichen Unterricht in Frankreich, das aber durch die vertiefte, eingehende

Darstellung einen viel allgemeineren Wert erhält und zum Gesamtbild der neusprachlichen Bewegungen und Strömungen der Jetztzeit wird. Gerade dadurch wird das Buch ungemein wertvoll für jeden Lehrer der neueren Sprachen: es bietet ihm eine unglaubliche Fülle von Anregungen, bedeutsame theoretische und methodische Hinweise und eine Menge dankbarer, sofort praktisch verwertbarer Stoffe.

Die Darstellung der französischen Verhältnisse ist überaus fesselnd und lehrreich, sie ist durchaus zuverlässig und erschöpfend und bietet nirgends Veranlassung zu Berichtigungen oder Ergänzungen trotz der mannigfachen Punkte, die naturgemäss berührt werden müssen. — Selbstverständlich wird ein solches Buch erst dann seinen Zweck voll erfüllen, wenn es wahrheitsgetreu berichtet, und dann wird der Verfasser nicht alles, was er gesehen hat, loben oder alle Mängel verhüllen und übergehen können. Mit lobenswertem Freimut äussert denn neben dem Lob Hartmann auch seine Meinung über das, was er tadelnswert findet. Selbst da aber merkt man, dass ihn nicht die Lust zu tadeln beseelt, sondern dass er zu nützen, zu fördern, zu bessern bestrebt ist, und dass er dadurch sich für die gastliche Aufnahme in wirksamer Weise dankbar zeigen will. Wenn er S. 162—164 vielleicht zu sehr auf Kleinigkeiten eingeht, so sind diese Seiten für den deutschen Leser gerade ausserordentlich interessant, da sie zeigen, dass übersetztes Französisch noch lange kein gangbares Deutsch ist, und natürlich auch davon überzeugen müssen, dass ohne grammatische Fehler ins Französische übertragenes Deutsch noch lange kein wirkliches Französisch verbürgt.

Alles in allem haben wir es in Hartmanns Beobachtungen mit einer der hervorragendsten Erscheinungen der letzten Jahre auf neusprachlichem Gebiet zu thun, die wir auf das angelegentlichste empfehlen.

Dresden. Dr. Konrad Meier.



A. Abhandlungen.

I.

Die Reform des naturgeschichtlichen Unterrichts.

Von Schuldirektor Dr. Schmidt in Stollberg.

(Fortsetzung und Schluss.)

Nun aber rasch noch zu einem Beispiel aus der Tierkunde! Nachdem ich in dem oben erwähnten früheren Vortrage die Wiederkäuer besprochen, also Säugetiere, will ich diesmal den Vogel wählen — der Vogel, also das Gemeinsame im Bau der Vögel, soll besprochen werden! Und zwar soll zur Abwechslung der Gang der Behandlung einmal so sein, dass wir nicht wie beim Gras nach Betrachtung der einzelnen Teile schon die Vertiefung und Betrachtung ihrer Zweckmässigkeit folgen lassen, sondern dass wir vorerst gleich das ganze Tier rein beschreibend und objektiv untersuchend für sich betrachten und dann, wiederum erst natürlich nach Beleuchtung seiner besonderen Lebensverhältnisse, ebenfalls wieder gleich das Ganze denkend zu begreifen und zu erfassen suchen (am Schlusse endlich wieder den Stoff logisch ordnen).

Meist werden vorher Säugetiere betrachtet worden sein, und so wird sich, denke ich, das Gemeinsame und Charakteristische im Baue der Vögel wiederum am natürlichsten und einfachsten gleich dadurch ergeben, dass wir sie mit den Säugetieren direkt vergleichen und die unterscheidenden Merkmale herausheben. Wir gehen wieder vom Nahen zum Fernen und vom Aeusseren ins Innere.

Den Vogel erkennt man an den Federn. Bringt Federn mit und lasst sie uns genauer betrachten! Dunenfedern, welche den Körper wärmen und bekanntlich auch in die Betten gestopft werden, und Deckfedern, welche zum Fluge dienen, sind zu unterscheiden. Die letzteren haben besonders eine viel straffere, fest geschlossene Fahne, die sich, wenn man sie zerrissen hat, nur mit Mühe, vielfach auch gar nicht wieder zu einer geschlossenen Fläche zusammenbringen

lässt. Die Seitenstrahlen besitzen nämlich unsichtbar feine Häkchen, welche in den Nebenstrahl übergreifen und so die Strahlen fest zu einem dichten Ganzen verschränken, auseinandergerissen, aber bei ihrer Feinheit sich schwer wieder einhaken können. Der Vogel legt Eier und brütet sie aus — die Säugetiere bekommen gleich lebendige Junge. Wer hat schon ein kleines Küchelchen aus dem Ei kriechen, wer schon eine Henne brüten sehen? Erzähle! Die Vögel haben Flügel — bei Betrachtung derselben fällt uns vielleicht auch der besonders bewegliche Lenkfittich an der einen Ecke auf — zwei Beine haben sie, einen Schnabel, aber keine Zähne, seitlich am Kopfe stehende (verhältnismässig grosse) Augen, und was der äusseren Merkmale noch mehr sind!

Auch innerlich sind die Vögel zum Teil anders eingerichtet wie die übrigen Tiere, fahren wir fort. Wer hat zugeschaut, wenn die Mutter die Gans ausnimmt, wenn sie den Magen öffnet. Der Magen, beim Schwein z. B. nur ein dünnwandiger Sack, der wie der Darm nur zum Wurstfüllen benutzt wird, ist bei der Gans sehr fleischig, muskulös und mit zwei harten Hornplatten ausgekleidet, enthält auch eine Menge Sand. Die Hornplatten werden von der Mutter abgezogen, und der fleischige Magen wird mitgegessen. Wer hat schon welchen gegessen? Aber nicht bloss der Gänsemagen, sondern jeder Vogelmagen ist so fleischig und mit Hornplatten ausgekleidet. Und was für merkwürdige Knochen giebt's beim Gänsebraten! Hebt sie auf und bringt sie mit! Hier sind welche! Das ist der „Schlitten“, dessen elastische Sprungfederkraft und erstaunliche Festigkeit den Kindern gewiss schon längst durch das Spiel bekannt ist! Es sind die beiden Schlüsselbeine (wir fühlen sie an unserem Körper), welche bei den Vögeln miteinander zu einer solchen elastischen Gabel verwachsen sind — und dazu noch das merkwürdige Brustbein mit dem hohen Kamm. Und gerade in dem Winkel hier zwischen Kamm und Brustbein findet sich das schönste magere Fleisch — pommersche „Gänsebrüste“ werden ja sogar als Delikatesse verkauft! Von diesem hohen Kamm kommt es ja auch, dass die Vogelbrust so sprichwörtlich schmal und hoch ist. Und aus den Flügelknochen macht man gar Cigarrenspitzen und Tabakspfeifen, da sie ja, wie alle anderen Knochen des Vogels, vollständig hohl sind. Mark, wie in den Rindsknochen, ist überhaupt nicht darin, sondern bloss Luft. Aber nicht bloss in den Knochen, fahren wir fort, ist Luft — sogar in dem Vogelkörper selbst, besonders zwischen den Eingeweiden, giebt's noch lufterfüllte Hohlräume, besondere Luftsäcke sogar, welche alle von der Lunge aus mit Luft erfüllt werden. Daher besonders kommt es auch, dass eine gerupfte Taube z. B. so merkwürdig klein und mager aussieht — die Luftsäcke sind in dem toten Tiere natürlich zusammengefallen, und es wäre in der That ganz leicht möglich, durch Einblasen von Luft das Tier zu viel grösserem Umfange (wie eine Papierdüte) wieder aufzublasen!

Und nun wollen wir am besten gleich einmal (wenn es möglich ist) ein ganzes Skelett eines Vogels, eines Huhnes vielleicht, betrachten. Sucht das bereits bekannte Brustbein auf, zeigt den „Schlitten“ oder die Schlüsselbeingabel! An den Flügelknochen bemerken wir eine ganz ähnliche Bauart wie bei unsern Armen: Oberarm, Elle und Speiche, und sogar der Daumen, der noch für sich beweglich ist und den Lenkfittich trägt, sind noch ganz deutlich zu unterscheiden. Schön wäre es, wenn wir zum Vergleich auch das Skelett eines Säugetieres, einer Katze etwa, oder ein ausgestopftes Tier daneben stellen könnten! Wie kurz erscheint uns ihm gegenüber ein Vogelleib, beinahe um die Hälfte kürzer! Wie kommt das? Man braucht nur das Rückgrat bei beiden Tieren zu betrachten und zu vergleichen, um den Grund sofort zu finden. Eine ganze Partie von Wirbeln, die Lenden oder Hüftenwirbel, fehlt ja vollständig beim Vogel! An die Brust mit den Rippen schliesst sich sofort das Becken an (das natürlich auch anders gebaut, nämlich nach unten und hinten offen ist, damit die Eier hindurch treten können); aber, seht ihr, der Hals ist wiederum dafür bedeutend länger und beweglicher und hat eine grössere Anzahl von Wirbeln.

Und wie anders leben doch auch die Vögel! Wer hat zu Hause einen Vogel im Bauer? Erzähle, was er macht, was er frisst! Er badet sich gern — das Gefieder wird dabei gar nicht nass! Er frisst oft einmal ein Bisschen, niemals viel auf einmal, ein paar Körnchen nur — aber aller Minuten beinahe. Regelmässige Mahlzeiten kennt er gar nicht — es geht ja auch wirklich gar nicht viel hinein in den niedlichen, kaum nussgrossen Magen, an dem die dicken Wände auch noch die Hauptsache sind. Auch Sandkörnchen frisst er mit, Kalk ebenfalls — sogar von den Mauern picken ihn die Tauben! Frisst er viel oder frisst er wenig den Tag über? Viel, verhältnismässig sehr viel sogar — ein ganzes Näpfchen voll, bald so schwer wie der kleine Kerl selbst. Der Vogel frisst eigentlich immer, sobald er 'was findet (die Qual des Hungers ist für ihn, das merkt euch, darum ganz besonders gross — im kalten Winter namentlich). Sind die Kinder an ernste, verständige Betrachtung gewöhnt und sind es Knaben, so wird es, denke ich, auch nicht so schlimm sein, die auffallende Thatsache zu erwähnen, dass der Vogel, im Bauer sowohl wie in der Freiheit, so merkwürdig oft sich der Rückstände seiner Nahrung, seiner Auswurfsstoffe entledigt — jeder weiss es, der unter einem Baume gesessen hat oder Vögel im Bauer hält („er kleckert gern“, wie die Leute sagen). Naturalia non sunt turpia, meine Herren: nur für uns sei es noch erwähnt: Der Vogel, der Strauss ausgenommen, uriniert bekanntlich auch nicht; eine Harnblase besitzt er überhaupt nicht — der weisse Ueberzug seiner Auswurfsstoffe, das sind die Harnsalze, die Abscheidungsprodukte der Nieren.

Wozu aber alles dies, alle diese merkwürdigen Einrichtungen und Gewohnheiten? Warum legt der Vogel Eier, warum hat er

so merkwürdig gebaute Federn, warum frisst er so wenig auf einmal (obwohl er doch sehr grosse Kraft zum Fliegen braucht) — warum besitzt er dieses merkwürdige Brustbein, dieses sonderbare elastische Schlüsselbein, warum einen so kurzen Körper, ein so steifes Rückgrat? Warum entleert er seinen Kot so oft, und warum hat er sogar Luftsäcke zwischen den Eingeweiden?

Nun, es wird nicht so schwer zu erraten sein. Der Vogel fliegt — das ist der Satz, der alles, alles erklären wird. Ja, ist denn das aber so etwas Besonderes, das Fliegen? Denkt euch nur, wir wollten fliegen, in der Luft schwimmen und lustig schweben, ach, wie plump und jämmerlich kommen wir uns da gleich vor! Im Wasser zu schwimmen, ja, das bringen auch wir noch fertig, aber in der Luft zu schwimmen, die doch so unendlich viel dünner und leichter ist — ganz unmöglich! Ja, das Fliegen ist ganz ausserordentlich schwer und von den Vögeln wirklich eine ganz ausserordentliche, bewundernswerte Leistung! Wer hätte sich nicht schon darnach gesehnt, auch fliegen zu können. Wie viele geschickte und gelehrte und kluge Leute haben sich nicht schon damit geplagt, Flugapparate für uns zu ersinnen und ihr ganzes Vermögen, ja sogar bei den gefährlichen Versuchen mit Flugmaschinen ihr Leben hingegeben — aber immer vergeblich, die Erfolge sind (Bild aus der illustrierten Zeitung) allemal höchst kläglich ausgefallen. Warum können wir denn aber nicht fliegen? Ja, wir sind eben viel zu schwer, wir müssten viel leichter sein — und zu gross. Die Vögel, wenigstens die, welche fliegen können, sind ja allerdings auch viel kleiner als wir, in Wirklichkeit (im nackten Zustande), wie wir sahen, sogar noch kleiner, als sie uns im Leben und im Federkleide erscheinen. Und die grössten Vögel, der Strauss z. B., können infolge ihrer Grösse ja thatsächlich auch nicht mehr fliegen. Die geringere Grösse allein genügt aber noch lange nicht — auch die Fledermaus ist klein, sehr klein sogar und kann doch, trotz ihrer überaus grossen Flughaut, nicht fliegen, sondern nur flattern, durch heftiges Schlagen mit den Flügeln sich in der Luft erhalten, nicht aber schweben in der Luft wie die Vögel. Ja, und was für gewaltige Flügel würden wir brauchen, so gewaltig grosse, dass wir sie wiederum gar nicht bewegen könnten: auch eine ganz gewaltige Kraft zur Bewegung der Flügel würde wiederum unerlässlich sein (tagelang fliegt der nimmermüde Zugvogel über das Meer — eine ganz unglaubliche Leistung — sind wir doch schon nach Minuten müde, wenn wir im Turnen die Arme ähnlich wie die Flügel fortwährend schwingen müssten)! Denkt euch eine Schwalbe, wenn sie wie im Spiele durch die Lüfte gaukelt! Und doch ist auch sie ein solches lebendiges Geschöpf mit Fleisch und Blut und Knochen, einem Herzen, Gedärmen und Magen wie wir — manches freilich an ihr ist doch auch wiederum ganz anders, wie wir schon sahen, und inwiefern gerade diese merkwürdigen Abweichungen in ihrem Körperbau höchst wichtig, zweckmässig und bedeutungsvoll sind, das überlegt euch jetzt!

Manches könnt ihr schon selbst finden, manches muss ich euch erklären. Und etwas ganz besonders Wichtiges, woran man sonst gerade am allerwenigsten denkt, wollen wir gleich vorweg nehmen! Wir haben gesehen, dass der Vogel viel Lufträume enthält, in den Knochen sogar, in der Lunge, in den von ihr ausgehenden Lungensäcken und auch in und zwischen den Federn natürlich — dass der Vogel dadurch schon aufgebläht und leichter wird, viel Luft verdrängt, ist ja klar. Nun müsst ihr aber auch noch bedenken, dass diese Luft warm, sogar sehr warm ist, wärmer noch als die Luft in unserem Körper, da die Vögel sogar auch noch etwas wärmeres Blut haben wie wir! Warme Luft ist leicht, steigt empor. Und welche Wirkung dies hat, sehen wir am schönsten an manchen auf Kinderfesten benutzten Papierluftballons, die dadurch zum Steigen gebracht werden, dass man einfach die in ihnen enthaltene Luft durch ein am untern Ende befestigtes, mit Spiritus getränktes und angezündetes Stückchen Watte erwärmt. Seht ihr: Einem solchen mit warmer Luft erfüllten Luftballon aus Fleisch und Knochen ist ja dann in der That auch der Vogel zu vergleichen. Die warme Luft macht ihn nicht nur leichter, sondern sie hilft ihn direkt mit heben! Und die lufthaltigen Federn sind ja ausserdem noch aus ganz besonders leichtem Stoff. Warum aber der eigentümliche Bau der Federfahne mit den winzigen Häckchen an den Nebenstrahlen? Da muss ich euch wieder an ein anderes fliegendes Kinderspielzeug, an den Drachen, erinnern. So wie der in der Luft schwebende Drachen eines Knaben, wenn er von einem Stein durchlöchert wird, sofort zu Boden fallen würde, oder wie ein solcher Drachen aus luftdurchlässigem Stoffe (aus Gaze etwa) unmöglich fliegen würde, weil der Wind durchbläst, so müssen eben auch die Federn und Flügel des Vogels bei aller Leichtigkeit doch absolut luftdicht sein, kein bisschen Luft darf beim Niederschlagen der Flügel sich hindurchzwängen können, und dazu muss eben die Federfahne auch so gebaut sein, damit sie eine völlig luftdichte Fläche, ohne die ein Fliegen undenkbar ist, bilden können. — Viele andere Fragen werdet ihr ja jetzt ohne weiteres gleich beantworten können. Warum hat der Vogel keine Zähne, auch keine Harnblase, wie ich sagte, und nicht einmal ein Zwerchfell (könnten wir noch hinzufügen)? Weil sie ihn unnötig belasten würden. Warum frisst er immer so wenig auf einmal (während er doch eigentlich sogar sehr viel Nahrung und Kraft zum Fliegen braucht)? Wenn er eine grössere Menge Nahrung auf einmal verzehren würde, würde er ja auch wieder sofort schwerer werden und dadurch am Fliegen behindert sein. Dass dies in der That so ist, sehen wir an den Aasgeiern, welche ja nur seltener geeignete Nahrung für sich finden können, sich dann aber auch, gezwungenermassen, toll und voll fressen und infolgedessen — hocken bleiben müssen, weil sie zum Fliegen zu schwer geworden sind. Warum entleert der Vogel so oft auch die Rückstände seiner Nahrung? Natürlich aus ganz demselben Grunde, auch sie würden

ihn ja wieder schwerer machen, auch sie wiegen ja mit und würden, was wiederum dabei sehr in Frage kommt, ja auch einen längeren, geräumigeren Mastdarm erfordern, der ebenfalls den Vogel wieder schwerer machen würde. Darm und Magen müssen eben auch wieder des Fliegens wegen so klein und niedlich wie möglich sein und können infolgedessen gar nicht mehr Nahrung oder Rückstände derselben auf einmal fassen! Ja, aber dass die Vögel Eier legen, ist doch sonderbar! Das Junge entwickelt sich infolgedessen ausserhalb des Vogelkörpers, nicht innerhalb des Leibes, wie bei den Säugetieren — auch hierdurch würden ja die Vögel viel zu sehr beschwert werden, um fliegen zu können. So rasch wie möglich legt der Vogel das Ei ab und bebrütet es lieber, nur um sich selbst recht leicht und flugfähig zu erhalten. Kalk müssen sie ja natürlich fressen, um die schützende Schale bilden zu können. Nun aber denkt an die beiden verwachsenen gabelförmigen Schlüsselbeine und an das Brustbein! Warum sind diese beiden Knochen wieder so eigentümlich gestaltet? Der Vogel braucht eine grosse und vor allem ausdauernde Kraft zur Bewegung der Flügel, erkannten wir. Und dazu sind natürlich eben wieder ganz besonders starke und dicke Muskeln notwendig. Diese sitzen, wie bei uns die zur Bewegung der Arme dienenden Muskeln, an der Brust und sind eben an dem Brustbein festgewachsen. Und da es wiederum so dicke, breite und starke Muskeln sind, so muss eben auch das Brustbein so breit und auch noch mit einem Kamm, mit einer hohen Leiste versehen sein, da sie sonst immer noch nicht alle Platz finden könnten. Ihr seht also, das saftige, magere Fleisch gerade an der Gänsebrust — das sind die Flugmuskeln, welche eine so gewaltige Arbeit zu leisten und darum sich so mächtig entwickelt haben. Nun aber passt auf, wie schön und fein die Schlüsselbeine hierbei noch wirken! Wenn die Schwingen, die Flügel, nach unten bewegt, also zusammengeschlagen werden, so wird durch diesen wuchtigen Flügeldruck auch die elastische Schlüsselbeingabel zusammengedrückt, sofort aber schnellt sie mit ihrer bekannten elastischen Federkraft auseinander und verleiht so den Flügeln beim Ausbreiten wieder Schwung, sodass sich der Vogel beim Ausbreiten überhaupt nicht anzustrengen braucht, ausruhen und infolgedessen auch wieder andauernder fliegen kann — wahrlich eine findige Einrichtung, die wirklich mit den raffiniertesten Kniffen und Erfindungen unserer modernen Maschinentechnik konkurrieren könnte: die beim Niederschwunge verwendete Kraft hat sich in der Elastizität der Knochengabel aufgespeichert und wird durch Auseinanderschnellen wieder frei!

Unbegreiflich aber erscheint mir doch, warum der Vogelkörper keine Lendenwirbel hat — er kann sich da ja gar nicht bücken wie wir. Und es sieht auch wirklich ganz steif aus, wenn die Körnchen aufpickende Taube sich bückt — sie muss sich mit dem ganzen Körper niederducken — sonderbar! Eine Gewichtsersparnis ist natürlich auch hier wieder erzielt, das ist ja keine Frage,

denn auch die Lendenwirbel wiegen natürlich mit. Aber das ist hier nicht die Hauptsache. Denkt einmal an uns, wenn wir beim Turnen vielleicht (am Reck oder an den Stangen) die „Wage“ machen sollen, also unsern Körper gestreckt und frei in die Luft hinaus halten sollten, wie schwierig das wäre und welch grosser Kraftaufwand der Rumpf- und Lendenmuskeln dazu notwendig ist! In dieser Lage ist ja aber nun der fliegende Vogel immer: wenn sein Hinterkörper ein Hüftgelenk hätte wie wir, er würde ohne weiteres in der Luft zusammenknicken, der Hinterkörper würde herunterhängen oder zu seiner Streckung besondere, sehr starke Muskeln bedürfen und grossen Kraftaufwand erfordern — darum fehlen ihm eben die Lendenwirbel, es ist gar kein Gelenk da, sein ganzer Körper ist so kurz und steif, dass er gar nicht zusammenknicken kann. Freilich ist dies ja, wie wir schon sahen, wiederum für das Bücken, wie überhaupt für die ganze Gelenkigkeit und Beweglichkeit sehr nachteilig; und wir sehen jetzt gewiss auch dabei gleich vollständig ein, warum der Hals der Vögel viel länger und beweglicher ist und mehr Halswirbel hat wie das Säugetier: durch seine Länge und besondere Beweglichkeit wird eben die sonstige Steifheit des ganzen Körpers wieder wett gemacht und harmonisch ausgeglichen; mit dem Hals schon können die meisten Vögel auf den Boden langen, und da sie den Körper nicht biegen und in seinen Teilen drehen können, so können sie mit dem Hals überall hinlangen und den Kopf sogar gemächlich beim Schlafen unter die Flügel stecken. Jetzt werdet ihr euch vielleicht auch besser und vollständiger erklären können, warum der Vogel auch keine Zähne hat, haben kann und warum er einen so eigentümlich gebauten Magen besitzt! Je länger der Hals ist, desto schwerer ist der Kopf zu tragen (nach dem Hebelgesetze, dass Lastarm und Last in umgekehrten Verhältnisse stehen müssen) — alle Tiere mit langem Halse können nur einen kleinen und leichten Kopf haben (Strauss, Giraffe u. a.), ein schwerer Kopf aber kann nur an einem kurzen Halse getragen werden — der Kopf der Vögel ist aber sogar, im Verhältnis zu dem übrigen Körper, recht gross (denkt nur an die grossen Augenhöhlen) — beim Sperlingsgerippe z. B. bald so gross wie der ganze Leib — er muss infolgedessen natürlich erst recht und ganz besonders leicht sein. Zähne wären ganz unmöglich darin, ein Vogelkopf an einem langen Halse und mit Zähnen ein ganz undenkbares Ding. Nun kann der Vogel, der Körnerfresser namentlich, aber wieder nicht kauen — der muskulöse, mit Hornplatten versehene Kaumagen hilft also aus und füllt die Lücke aus! Jetzt merkt ihr auch, warum der Vogel öfters Sand frisst — auch er muss die Nahrung mit zerreiben und zermahlen helfen. Wir sehen also: der eigentümliche Magen ist eine notwendige Folge des Mangels der Zähne, und dieser wieder folgt (wenn nicht schon aus der Notwendigkeit einer allgemeinen Erleichterung des Körpers) aus der Länge des Halses, diese aber wieder aus dem Mangel der Lendenwirbel, und dieser endlich

ist durch den Flug bedingt! Alles hängt untereinander zusammen, und alles lässt sich schliesslich aus dem Fluge erklären. Auch die verhältnismässig grossen Augen des Vogels und ihre seitliche Stellung am Kopfe werden schliesslich wieder durch den Flug erforderlich gemacht: wenn jemand rasch durch die Strassen rennt, so passiert es ihm gar leicht, dass er irgendwo anrennt, weil er ja bei dem raschen Laufe nicht alle Hindernisse weit und schnell genug überschauen und vorher sehen konnte. Noch viel schlimmer würde es dem Vogel ergehen, der ja pfeilschnell durch die Lüfte schneidet — auch er, ja er vor allem, muss den so rasch zu durchfliegenden Raum möglichst rasch und besonders möglichst weit auf einmal überschauen können, ein möglichst grosses Sehfeld haben, sonst würde auch er gar leicht unversehens anrennen (der Fledermaus, die im Dunkeln fliegt, ist bekanntlich als Ersatz dafür wieder das wunderbare feine Gefühl gegeben). Dies wird ihm aber eben möglich, einmal weil er verhältnismässig grosse und scharfe Augen hat, und anderenteils darum, weil sie an den Seiten stehen, sodass jedes Auge ein besonderes Sehfeld für sich überschaut und auch viel besser nach den Seiten gucken kann. Immer wieder aber sehen wir, dass es der Flug ist, der diese besonderen, abweichenden Einrichtungen notwendig macht. Auch die Verwachsung der letzten Schwanzwirbel zu einem einzigen grossen Knochen, der die Steuerfedern des Schwanzes trägt und stützt, die fallschirmartige Wirkungsweise derselben, sowie das Vorhandensein und die mit der Wirkung des Segels zu vergleichende Wirkungsweise des Lenk- oder Eckfittichs am Flügel würde hier schliesslich noch zu nennen sein.

Und wenn wir jetzt am Schlusse alle diese Einzelheiten als ein Ganzes überschauen und zusammenfassen, so stehen wir auch hier wieder, das fühlt gewiss ein jeder schon, wiederum, wie beim Korn, vor einem höchst wundervollen, bis in seine Einzelheiten wohlgefügten und fein durchgearbeiteten Bauwerk der Schöpfung, dass wir nur staunend betrachten können. Ueberall, wo es nur irgend möglich war, hat die Natur darauf Bedacht genommen, den Vogel zunächst und vor allem andern möglichst leicht zu machen: klein und niedlich und leicht ist alles, was wir an dem Vogel sehen, der ganze Körper sowohl, wie die einzelnen Teile, Darm und Magen sogar, wie auch der Stoff, das Material, aus dem er gebaut ist: Federn und Knochen und Hornschnabel. Und selbst für die den Körper nur vorübergehend beschwerenden Stoffmassen, Nahrung und Rückstände derselben und Eier, ist Vorsorge getroffen, dass sie den Körper möglichst wenig und nur auf möglichst kurze Zeit belasten. Alles was er auf irgend eine billigere Weise haben kann, fehlt dem Vogel: die Zähne, die Harnblase mit ihrer vielen unnötigen Flüssigkeit, auch das Zwerchfell, dessen Mitwirkung bei der Atmung, nebenbei bemerkt, durch besondere Rippenfortsätze, welche eine geschlossenere Hebung des Brustkorbes und vollkommenere Atmung ermöglichen,

ausgeglichen wird. Und sogar das Prinzip unseres Luftschiffes, möglichste Volumvermehrung durch ein leichtes Gas, ist zur Ermöglichung des Fliegens, wie wir sahen, bei der Einrichtung des Vogelkörpers in vollkommenster Weise zur Anwendung gekommen.

Nicht minder praktisch und sinnreich aber sind doch auch die Einrichtungen, welche direkt die Flugbewegung ermöglichen und die Kräfte dazu liefern. Die Flügel, bekanntlich die umgewandelten Vorderbeine, sind breite, sehr leichte und infolge der Bauart ihrer Federn und ihrer Anordnung völlig luftdichte Flächen, welche durch die überaus kräftigen Muskeln des breiten Brustbeines beim Niederdruck bewegt, aber beim Ausbreiten von der elastischen Schlüsselbeingabel in Schwung versetzt werden. Und als die letzte und eigentliche Kraftquelle für diese gewaltige Arbeitsleistung des Vogels ist natürlich die höhere Blutwärme und die reichliche Nahrung, oder vielmehr umgekehrt: Die reichlichere Nahrung und die dadurch erst erklärbare höhere Blutwärme anzusehen.

Nebenher aber haben die vielfach veränderten Verhältnisse beim Fluge noch so manche andere Einrichtung zur Folge oder zur Voraussetzung: grössere, seitlich gestellte Augen, Steifheit und Kürze des ganzen Hinterkörpers, welche zum harmonischen Ausgleich wiederum einen ebenso beweglichen und längeren Hals erforderlich macht, dadurch gleichzeitig wieder einen besonders leichten, also zahnlosen Kopf bedingt, als dessen unmittelbare Folge selbst wiederum der merkwürdige Kaumagen anzusehen ist —, um die Luftwiderstände besser überwinden zu können: keilförmig gestreckte Haltung des Körpers beim Fluge, wobei besonders wieder der Besitz des Schnabels, bez. der eben im Schnabel spitz zulaufende Kopf sehr in Betracht kommt (auch die keilförmige Zugordnung vieler Zugvögel gehört hierher), Einrichtungen zum Steuern und Lenken, und was sonst der zweckmässigen Einrichtungen mehr sind!

Mit einem Worte, meine Herren: wir haben, wie sie sehen, in dem Vogel wirklich und wahrhaftig die Lösung jenes ganz unendlich schwierigen, für uns vielleicht für immer, aber wenigstens bis jetzt ungelösten Problems vor uns, des Problems, einem lebenden, hochentwickelten Wesen die Flugfähigkeit zu verleihen. Der Vogel, er ist thatsächlich und wahrhaftig jene wunderbar konstruierte Flugmaschine, die zu ersinnen sich die klügsten und schwärmerischsten Köpfe schon seit Jahrtausenden immer vergeblich gemüht haben! Wahrlich, man kann Goethe begreifen, wenn er, in Extase über die Fülle der Gesichte, die ihm selbst sich bei seinen Naturbetrachtungen (ahnend) geoffenbaret hatten, voll Begeisterung und voll Stolz auf die dem menschlichen Forschergeiste sich erschliessenden Offenbarungen ausrief: „Freue dich, höchstes Geschöpf der Natur, du fühlest dich fähig, ihr die höchsten Gedanken, zu denen sie schaffend sich aufschwang, nachzudenken!“ — und dann, ruhiger werdend, fortfährt: „Hier stehe nun still und wende die Blicke rückwärts,

prüfe, vergleiche, und nimm vom Munde der Muse, dass du schauest, nicht schwärmst, die liebliche volle Gewissheit“ — die Gewissheit, meine Herren, von der tiefsinnigen Ordnung und von dem wundervollen Gleichmass aller Dinge!

Wenden wir unsere Gedanken zum Schlusse aber nochmals auf die Schule zurück, so erkennen wir es jetzt wohl auch mit voller Ueberzeugung, dass bei solcher Betrachtungsweise des Waldschulmeisters typische Klage gewiss vollständig verstummen müsste, dass auch die bittere Kritik des Mephistopheles im „Faust“ über die herkömmliche Naturbeschreibung, die alles in ihre Teile zerpflückt, leider aber stets „das geistige Band“ für diese Teile vermissen lasse, ihre bisherige Berechtigung verlieren müsste. Es giebt, um nochmals mit den Worten des Waldschulmeisters zu reden, recht wohl „eine Beziehung zwischen dem toten Blatt im Buche und dem lebendigen im Walde“ — und diese Beziehungen aufzusuchen und zum Bewusstsein zu bringen, das muss eine der schönsten und wichtigsten Aufgaben des naturgeschichtlichen Unterrichts werden.

II.

Der Religions-Unterricht.

Aus dem Archiv einer Vereinigung bayrischer Lehrer.

(Schluss.)

D. Einige Unterrichtsbeispiele.

1. Die Frau am Brunnen.

Ziel: Wir wollen erfahren, wie der Heiland mit einer Sünderin zusammentraf.

Analyse: Mit einer Sünderin? — Das haben wir erlebt: mit einem Sünder. Was führte den zum Heiland? a) Thatsächliches: Es war ein kranker Mann. Er litt an der Gicht. Die Leute brachten ihn auf einem Bette hin. Der Heiland sollte ihn gesund machen. b) Ausmalen seiner Lage. Er litt grosse Schmerzen. Er schrie manchmal laut auf. Kein Mensch konnte ihm helfen. Da hörte er reden von dem grossen Helfer Christus. Er bekam das Verlangen, zu ihm gebracht zu werden. Aber darfst du auch zu ihm kommen? Wie darfst du von ihm Hilfe verlangen? Hast du dir dein Leiden nicht selbst geholt? Durch dein thörichtes Leben, durch deine Verirrungen? Christus ist ja der Heilige. Wird er dich nicht strenge

von sich weisen? Ach, er ist auch der milde, der gütige, der menschenfreundliche Heiland. (So werden zwei Stimmen in seinem Herzen gegeneinander geredet haben; die eine ihn ängstigend, die andere aber zutraulich und Hoffnung in ihm erweckend.) Und er folgte der andern und liess sich hinbringen zu Christus. Wie hat ihn der Heiland aufgenommen?

Er sprach zu ihm: Sei getrost, deine Sünden sind dir vergeben. Wie der Kranke so dort vor ihm liegt, da versetzt er sich in seine Lage. Inniges Mitleid mit ihm ergreift ihn. Du bist zweimal leidend, nicht bloss in deinen Gliedern, auch und noch mehr in deinem Herzen. Der Kranke fühlt es auch, dass das Auge des Heilands hineingeht bis in sein geheimes Herz. Scham erfasst ihn. Er kann nicht aufsehen zu ihm. Er empfindet es: Du solltest keine Hilfe verlangen, du hast dein Leid selbst verschuldet. Der Heiland beruhigt ihn wegen seiner Angst: Sei getrost! Deine Sünden sind dir vergeben!

Wie wäre es dann gewesen, wenn der Heiland strenge gegen ihn gewesen wäre? Dann hätte ihn die Verzweiflung gepackt. Der Heiland war seine letzte Hoffnung, seine letzte Zuversicht. Nun aber findet er den Heiland noch vielmal gütiger, als er sich ihn gehofft. Er kommt jedem Geständnis seiner Verirrung zuvor. Er erspart ihm jedes Wort vor den andern. Er giebt ihm die tröstliche Gewissheit: Du bist in deinem Glauben ledig geworden deiner Sünde. Wie wird sich da der Kranke gefreut, wie nun erst recht sich hingegeben haben an den Heiland und festgehalten an ihm sein Lebenlang. Aber zu dem Glück der Herzensentlastung gab ihm der Heiland noch das Glück der geraden Glieder, die Gesundheit wieder.

Was wird die Sünderin zum Heiland geführt haben?

Wie wird sie der Heiland aufgenommen haben?

Zuerst, was wird sie zu ihm geführt haben?

Synthese: 1. Das erzählt uns Johannes 4, 3—7 (bis: schöpfen). Dieser Abschnitt wird gelesen und mündlich wiederholt.

Also ein zufälliger Anlass führt sie zu ihm. Er ist auf dem Wege in seine Heimat. Er ist müde. Er will am Brunnen ruhen. Es war gerade Mittag. Die Sonne mochte heiss scheinen. Da wird er den Ort aufgesucht haben. Denn es war wohl schattig beim Brunnen. Die Quelle verbreitete Kühle. Die Frau wollte Wasser holen. So hat sie den Heiland getroffen.

Wird sich der Heiland gegen die Frau gleichgültig verhalten? (oder auf sie acht geben?)

2. Das hören wir weiter von Johannes 7 (zu Ende) bis 9. Wiedergabe.

3. Wird der Heiland durch diese Rede der Frau nicht abgeschreckt worden sein von jedem weiteren Gespräch? Das sagt uns Joh. 13—15.

4. Als der Heiland merkt, dass die Frau ihn gar nicht verstehe — wird er nicht alles weitere Gespräch mit ihr für unnütz gehalten haben? Da hält ihr Jesus ihr Leben vor: er hebt den Schleier weg von ihren Verirrungen, ihren Fehlern.

Wird der Vorhalt des Heilands die Frau nicht erzürnt haben? Wird die Frau vor Scham nicht eilig fortgegangen sein?

Das sagt Johannes 19—24 (ohne 22).

Nach der Erzählung macht sich eine Aufschliessung des Inhalts nötig. Schon bei der Stelle über das lebendige Wasser.

Von deinem Wasser bekommst du wieder Durst; von meinem nicht mehr. Du musst immer wieder kommen, meines wird in dir eine Quelle, die nie versiegt. Deines ist das Wasser der vergänglichen Lust; meines das Wasser des ewigen Lebens. Du erkennst da Gott und seinen Sohn. Und nicht bloss dieses. Du hast auch allein deine Freude an ihnen. Du liebst beide. Was sie wollen, willst auch du. Von dem Morgen bis zum Abend denkst du darauf: Wie richte ich mein Leben ein, dass Gott gerne darauf sieht. In mir zeigt sich der Vater. Meine Lehre ist von ihm.

Und nun auch bei der Stelle über Gott und das Beten im Geist.

Die Kinder hängen sich da freilich zuerst an den äusserlichen Sinn. Man wird ihnen nur Zeit lassen müssen, sie dringen schon tiefer ein.

Gott ist ein Geist, unsichtbar, man kann durch die Sinne nichts von ihm wahrnehmen. Ein Hinweis des Lehrers lenkt sie auf die eigentliche Bedeutung: Dem Heiland war es doch bei seiner Rede nur um das Herz der Menschen zu thun. Die Sch. fahren fort: Wir können zu Gott überall beten, er ist ja allgegenwärtig; endlich einer: Er ist heilig (= Geist). Und zu ihm beten im Geist: Wir sollen beim Beten denken an Gott, nicht scheinheilig sein; so denken, dass Gott nur das Herzensgebet erfüllt. Wir sollen nur um solches beten, was in Gottes Augen auch wert ist, dass wir darum bitten.

Endlich einer: Wir sollen auch so werden wie Gott ist, sein Bild. —

Die Frage der Frau, wo man zu Gott recht beten könne, hatte dem Heiland verraten, dass jetzt, wer weiss es, nach welch langer Zeit, sich wieder in ihr Gedanken an ein frommes Leben regen. Der Herr hatte erkannt, sie sei nun so weit, dass sie ihn, wenn er sich zu erkennen gebe, nun auch in ihrem Herzen für den Heiland halte.

5. Die überleitende Frage: Ob die Frau die neue Rede des Herrn nicht abermals so falsch versteht, wie seine erste? Johannes giebt uns darüber Aufschluss: 25, 26 (27 und alles folgende über das Gespräch des Heilands mit seinen Jüngern wird übergangen).

6. Die Frau läuft in die Stadt und sagt den Leuten, dass sie den Heiland gefunden. Wird man ihr auch Glauben schenken?

Gelesen 28, 29, 40—43.

Fortsetzung der Synthese: Wertschätzung des Wollens, das in der Geschichte auf Seite des Heilands zu Tage tritt.

Dabei ist darauf zu achten, dass die ganze Geschichte unter das Licht eines Gedankens gerückt wird:

Wenn wir nun die Geschichte übersehen, was ist es denn, was uns aus ihr entgegentritt?

Auch hier lässt man den Kindern Zeit.

Ein Knabe denkt: Des Heilands Freundlichkeit, welche er gegen die Frau zeigt. Ein anderer: Er hatte Mitleid mit ihr. — Ein dritter: Er fand ein verirrtes Schäflein wieder. Ein vierter: Dieses allein ist nicht der Kern der Geschichte, sondern auch die Lehre des Heilandes: Gott ist ein Geist.

Der Lehrer giebt die Entscheidung darüber, ob die Geschichte zweifachen Hauptsinn, einen doppelten Kern hat, vorläufig nicht. Die Schüler werden am Ende der Betrachtung diese Entscheidung selbst treffen. Indes giebt er durch den Ton seiner Aufnahme der beiden Aeusserungen seine Ueberzeugung dahin kund, dass auch dieses richtig: Wie der Heiland ein verirrtes Schäflein suchte und es fand.

I. Er sucht es — wodurch?

1. Schon durch die Bitte um einen Trunk Wasser an die Frau. Sie war eine Sünderin, hörten wir ja. Dies mochte hingeschrieben sein auf ihr Angesicht. Denn es verrät sich gar leicht im Auge, in der Miene, im Benehmen. Ihre nächsten Angehörigen, die Heimatgenossen haben sie vielleicht zurückgesetzt, verachtet, sich gescheut, mit ihr zu reden, bei ihr zu stehen,

Wie mochte ihr dies wehe gethan haben! Wie mochte sie sich manchmal nach einem guten Wort, nach freundlichem Gruss gesehnt haben! Da redet der Fremde, den sie nie gesehen, sie so mild an. Dazu ist er ein Jude, aus jenem Volke, bei dem schon dem Kinde der Gruss gegen die Samariter verboten wird. Wie mochte die Anrede des Heilands der Frau wohlgethan haben. Der Heiland machte sie durch seine Bitte zutraulich.

2. Doch nicht bloss das ist seine Absicht, in ihr auf einen Augenblick ein wohlthuendes Gefühl zu wecken, sie auf kurze Zeit zu trösten über die Kränkungen, die sie schon mochte erduldet haben. Er möchte sie vielmehr herausbringen aus ihrer Sünde. Darum weist er sie hin auf das Höchste und Schönste im Leben des Menschen, indem er ihr anbietet, von seinem Wasser zu trinken. Er denkt sich hinein in das Herz der Frau: wie es bethört ist von der Lust, wie die Lust sie lockt von einem Irrtum zum andern, von einer Sünde zur andern; wie sie dennoch dabei niemals lange Freude hat, wie ihr der wahre Herzensfriede fehlt: und da zeigt er ihr aus der Ferne den Herzenszustand, wo der Mensch frei ist von der Lust, rein und gut, wo dauernde Freude ist, den Herzenszustand des Glaubens, der hinführt zum ewigen Leben, zur Erkenntnis Gottes und seines Sohnes nicht bloss mit dem Sinn, sondern auch mit dem Gemüt und mit dem Willen. Allein die Frau ist unverständig wie ein kleines Kind, sie überlegt nicht im geringsten, was wohl der Heiland mit seiner Rätselrede meinen möchte.

3. Da zeigt sich die Barmherzigkeit des Herrn von einer anderen Seite. Er wird nicht ungeduldig gegen sie. In seinem Mitleid sieht er: Ihr Sinn ist zu, ihr Herz ist tot. Wie ist sie doch gleichgiltig, mochte er bei sich denken, gegen das Grösste, das Wichtigste im menschlichen Leben! Wie erwecke ich dich aus deiner Gleichgiltigkeit? Wie fange ich es an, dass du doch einmal hineinschaust in dein eigenes Herz? Wie mache ich es, dass du doch einmal nachdenkst über dein vergangenes Leben, ob es auch das rechte gewesen sei?

4. Er greift unversehens hinein in ihr verborgenes Herz, nicht um sie zu beschämen, wie das Menschen wollen, die eines andern Fehler aufdecken, sondern um aufzurütteln ihr schlafendes Gewissen; um sie zur Besinnung zu bringen über ihr vergangenes Leben. Und der Heiland erreicht seinen Zweck. Die Frau erschrickt, wird verwirrt, rot, blickt zur Erde nieder, weiss nichts darauf zu sagen. Aus dem Ton der Stimme des Heilandes hört es die Frau heraus: Er meint es gut mit mir, ihn dauere ich, er hat Mitleid mit mir, dass ich so weit gekommen bin; er möchte mich abbringen von einem solchen Leben. Daher erkennt sie sein Recht an zum sittlichen Tadel; sie stimmt ihm innerlich bei: Du hast recht, mein Leben hat hässliche Flecken. Und das eine wie das andere giebt sie kund mit den Worten: Herr, ich sehe, dass du ein Prophet bist. Ja, aber ich? Ein neues Leben muss ich anfangen: aber welches ist der rechte Weg, wohin soll ich gehen? Wie eine Schwester an den Bruder, so wendet sie sich an den Herrn: Sag mir, wer hat Recht: Meine Eltern mit ihrem Glauben, ihr Juden mit dem eurigen? Den einen hat sie von Kindheit auf besessen; in ihm war sie gross geworden. Den andern hörte sie loben als den allein wahren. Und in ihrem Herzen erkannte sie auch an, dass der Judenglaube edler sei als der ihrer Stammesgenossen. Aber alsbald zweifelt sie doch auch wieder an ihm. Denn in dem Heilande, dies ahnt sie, steht vor ihr die Offenbarung eines noch höheren, noch reineren, noch schöneren Glaubens. Daher ihre Frage an ihn: Wie soll, wie kann ich wahrhaft fromm werden? Wie mochte sich der Heiland bei dieser Frage gefreut haben. Sie verriet es ja: die Frau möchte heraus aus ihrem bisherigen Leben, sie möchte ein neues anfangen. Und der Heiland soll ihr raten, welches das rechte sei. Freilich wird ihn auch zugleich Erbarmen, Mitleid wegen ihres Glaubens ergriffen haben: Gott nur auf dem Gipfel eines Berges, Gott nur in einem steinernen Haus! Dort wie festgebannt, hier wie eingeschlossen. Wie klein, wie schwach, wie dunkel ist das Lichtlein, das der Frau aufgegangen ist von dem lieben Gott! Das Steigen auf den Berg — das Wallfahren in den Tempel — dies äusserliche Werk soll den Mensch rechtschaffen machen in Gottes Augen; nicht sein Herz, nicht seine Reinheit, seine Unschuld, sein heiliger Sinn?

5. Da lehrt er sie über Gott, was wir von ihm glauben; über den Gottesdienst, über das fromme Leben, wie wir es einrichten sollen: Gott ist ein Geist, und wir sollen beten im Geist.

Ach, der Mann vor mir, wie redet der wahr, wie redet der schön! Schöner könnte selbst der Heiland, auf den wir warten, nicht reden. Ich weiss, dass der Heiland kommt. Und er wird uns alle Zweifel nehmen.

6. Nun hat sie sich hinaufgehoben bis zu dem Glauben an den Heiland. Da sagt er ihr: Ich bin es. Und sie eilt vor Freude fort.

7. Nun kommen die Samariter. Der Heiland bleibt bei ihnen. Das ist die letzte Seite seiner Barmherzigkeit. Noch ist sein Bild nicht für alle Zeit tief genug eingeprägt in ihr Herz. Noch hat sie seiner Lehre ganzen Inhalt lange nicht erfahren. Da zeigt er ihr sich selbst, nicht mehr im Benehmen gegen sie, sondern gegen die andern. Da schliesst er ihr noch mehr auf jedes Wort aus seinem Munde. Und sie erkennt von neuem: Du bist der Heiland! Sie erkennt es, wenn er den Armen, den Kranken, den Betrübten Hilfe und Trost bringt; sie erkennt es, wenn er redet zu den Leuten von dem Reiche Gottes.

II. Der Heiland hatte das verirrte Schäflein nicht bloss gesucht, er hatte es auch gefunden. Er hatte seine Barmherzigkeit nicht verschwendet an ein hartes, unzugängliches, verstecktes Herz.

Langsam, allmählich, Schritt für Schritt, nach und nach kam ihr das Licht: der vor dir ist der Heiland. Schon als er sie um den Trunk Wasser bat, so freundlich, so frei von aller Härte, von aller Verachtung, so frei von allem Hass, schon da spürte sie es in ihrem Herzen: vor dir steht ein guter, freundlicher Mann. Seine Rätselrede verstand sie allerdings nicht. Sie hing sich gleich dem Kinde an sein Wort. Aber das mochte sie dabei doch empfunden haben: der Mann ist mehr, ist ein anderer, wie die vielen, die dir schon im Leben begegnet sind. Was mag er nur wollen, haben, meinen?

Da greift er hinein in ihr verborgenes Herz, da hebt er auf die Decke über ihrem vergangenen Leben, mit aller Strenge scheinbar, und doch so voll Erbarmen und Mitleid über die Verirrung, und sie erkennt bereits deutlicher: nicht bloss ein guter, menschenfreundlicher Mann steht vor dir; nicht bloss ein Mann, von dem ich es ahne, dass er Besonderes im Sinne hat: es ist ein Mann, der hinabschaut in die Tiefe des Menschenherzens, ein Mann, dem es nicht einerlei ist, wie der Mensch sein Leben dahinbringt; ein Mann von Ernst, ein heilig Gesinnter, ein Prophet.

Nun lehrt er sie vollends, niemals hatte sie solche Worte über Gott, niemals über das rechte Leben vor Gott gehört. Da wird es ihr beinahe zur Gewissheit: Nein, nicht ein blosser Prophet steht vor dir; was der sagt von Gott, was der sagt von dem rechten Leben vor Gott, das geht weit darüber hinaus. Wahres haben die Propheten geredet von dem lieben Gott, Wahres auch haben sie gesagt von dem rechten menschlichen Leben; allein eine solche herrliche Wahr-

heit von dem lieben Gott, eine solche schöne Lehre von dem rechten menschlichen Leben, die haben sie nicht verkündigt. Er ist mehr wie ein Prophet, er ist — vielleicht der Heiland? Und da giebt er sich zu erkennen, und ihr Herz giebt ihm recht: ja, du bist der Heiland: so lieb und freundlich gegen Verirrte, so frei von feindseligem Sinn, so ernst, so heilig, so wahr. Ja, du bist es!

Wenn der Herr gleich anfangs gesagt hätte: Ich bin der Erlöser, die Frau würde ihn dann für einen Stolzen, vielleicht sogar für einen solchen gehalten haben, der nicht recht sei in seinem Sinn. Sie wäre nicht bei ihm geblieben, hätte nicht ihr Herz vor ihm ausgeschüttet, hätte nicht auf seine Lehre gelauscht. Den Leuten würde sie wohl auch erzählt haben von ihm, aber nicht mit dem Herzensjubel, nicht mit der Herzensehrerbietung zugleich wie jetzt; sondern mit spöttischem Ton: Es begegnete mir ein Mann, der sagt, er sei der Heiland.

Wenn er jetzt sagt: Ich bin der Heiland — da giebt ihr eigenes Herz seinem Worte das Zeugnis: Es ist wahr, du bist der Heiland. Ich fühle es!

Aber sie spricht ja nicht: ja, ich glaube an dich? Und der Heiland sagt auch nicht: Ich habe dir verziehen deine Verirrung? Gerade ihre Freude sagt mehr wie viele Worte: Kommt und seht einen Mann, der mir alles sagt, was ich gethan! Hier offenbart, gesteht sie auch ihren Glauben, denn sie setzt hinzu: ob er nicht Christus ist, für welchen ich ihn halte.

Diese Verkündigung ist zugleich ein Zeugnis dafür: die Frau war in ihrem Herzen frei von ihrer Sünde geworden. Denn hätte die Sünde noch dort gewohnt, nimmermehr hätte sie so offen das Auge erheben können zu den andern Leuten, nimmermehr so fröhlich sagen können: Er hat mir gesagt, was ich gethan. Eine innere Stimme sagte ihr: In dem Glauben an den Heiland ist ausgelöscht deine Schande, von dir genommen deine Schmach.

Der Heiland aber braucht nicht ausdrücklich noch der Frau zu versichern: Deine Sünden sind dir vergeben! Denn tröstlicher, gewisser, zuversichtlicher konnte er die Frau darüber nicht beruhigen als mit seinem Wort: Ich bin der Erlöser.

Am Ende der Wertschätzung werden die einzelnen Punkte übersichtlich zusammengestellt. Der Heiland sucht in der Frau ein verlorenes Schäflein: schon durch seine Bitte um einen Trunk Wasser; dann dadurch, dass er ihr die wahre Aufgabe des Menschen zeigt; darauf dadurch, dass er sie aufmerksam macht auf den Abgrund, wohin die Sünde sie geführt; hierauf dadurch, dass er ihr zeigt die Rettung — im rechten Glauben an den lieben Gott und im rechten Gottesdienst; endlich dadurch, dass er sie beruhigt, ihr die Gewissheit giebt der Vergebung der Sünde — in seinem Geständnis: Ich bin der Heiland.

In Merkworten: Bitte — Gegengabe — Vorhalt — Lehre — giebt sich zu erkennen.

Seine Barmherzigkeit gegen die Frau zeigt sich im Gruss, in der Gabe, die er ihr anbietet, darin, dass er aufweckt ihr schlafendes Gewissen, dass er sie aufrüttelt aus ihrer Gleichgiltigkeit gegenüber der höheren Aufgabe des Menschen, in seiner Lehre über Gott und das rechte Leben, darin, dass er sich zu erkennen giebt.

Die Konzentrationsbetrachtung hat nur das eine zu zeigen: Der Heiland ist gegen eine Sünderin barmherzig. Der Gruss und alles andere offenbart dasselbe, eben diese Barmherzigkeit. Diese ist das eigentliche Wollen, das hier geschätzt werden muss. Der Schüler muss zum Bewusstsein des inneren Zusammenhangs der Einzeläusserungen der Barmherzigkeit des Herrn erhoben werden: Der Heiland ist zutraulich gegen die Frau gewesen, daher sein Gruss; er will sie hinweisen auf ideale Lebensgestaltung — daher die Rede über das Wasser; er will ihr über den Gegensatz dazu, über das Lustleben, die Augen öffnen, daher sein Vorhalt. Soll die Frau ein Bedürfnis nach idealer Lebensgestaltung empfinden, dann muss ihr das Lustleben aufgehen als etwas Verwerfliches. Er will ihr den Weg zeigen zum Höhepunkt menschlichen Strebens — daher seine Lehre über Gott und den Gottesdienst. Er will sie gewiss machen in dem Glauben über eben diese Lehre — daher giebt er sich zu erkennen.

Association. 1. Blicken wir von der Begegnung des Heilands mit der Sünderin zurück auf jene mit dem Sünder — was finden wir da?

Einmal dieses: Der Heiland ist nicht gleichgiltig gegen sie; es liegt ihm vielmehr etwas an ihrem Herzenszustand; er versetzt sich hinein, er empfindet es, wie tief sie sich verirrt; es dauert ihn ein jeder. Aber ist dies schon seine ganze Barmherzigkeit?

2. Es ist bloss der Anfang dazu. Wodurch vollendet sich seine Barmherzigkeit?

Dadurch, dass der Heiland nun auch sich Mühe giebt, diese Verirrten wieder auf den rechten Weg zu bringen. Bei der Frau, wie wir gesehen haben dadurch, dass er sie hinweist auf die wahre Aufgabe unseres Lebens etc. etc. Beim kranken Manne dadurch, dass er ihm verzeiht.

System: Welches sind die Züge der Barmherzigkeit des Heilandes, so weit sie in diesen Geschichten sich zeigten?

Dies sind die Züge der Barmherzigkeit des Heilandes gegen die Sünder:

1. Sein Mitleid mit ihnen;
2. sein Rettungswerk.

Er ist „der gute Hirt". (Darin sind diese 2 Züge festgehalten.)

Methode: 1. Aber sollte des Heilands Barmherzigkeit nur hervorgetreten sein bei wirklicher Begegnung mit Sündern?

Gelesen: Joh. 4, 8. 27. 31—35.

Also nicht einen oder einzelne, nicht diesen oder jenen bloss, alle Sünder möchte der Heiland erlösen aus der Sünde, wieder zurückführen auf den rechten Weg. Solche heilsbedürftige und heilsbegierige Herzen, wie das der Frau, will er zu den Jüngern sagen, giebt es noch viele. Helft mit, ahmt mir nach, sie alle wieder rein und rechtschaffen zu machen vor Gott. Seine Barmherzigkeit umfasst die Menschheit, alle Verirrten, alle Gesunkenen, alle Gefallenen.

2. Auch unter uns leben Menschen, die gleich dem Gichtbrüchigen, gleich der Frau auf falschen Wegen gehen. Wie sollen wir es mit ihnen halten? Gewiss wie der Heiland: Wir wollen nicht gleichgültig gegen sie sein, sondern um sie uns kümmern, indem wir sie freundlich abmahnen von dem, was nicht recht ist, sie hinweisen auf das Ende ihrer Verirrung; vor allem aber dadurch, dass wir selbst uns in acht nehmen vor falschen Wegen, dass wir ihnen so ein gutes Beispiel geben: das wird für sie die beste Predigt sein.

Gelesen: Gal. 6, 1.

2. Aus der erbaulichen Behandlung des Lebens Jesu.

15. Sonntag n. Trinit.

Was der liebe Heiland zu den Leuten sagte, die ihn fragten, wofür sie sorgen sollen.

L.: Einmal kamen die Leute zum lieben Heiland. Zeichen! K.: Der liebe Heiland fragte sie: Was wollt ihr? — Da sagten die Leute: Wofür sollen wir sorgen? L.: Darauf sprach der liebe Heiland: Was meint denn ihr selbst? — Die einen meinten: Zeichen! K.: Die meinten: Wir sollen für Kleider sorgen. Die andern meinten: Wir sollen für Schuhe sorgen. Die andern meinten: Wir sollen für Essen sorgen. Die andern meinten: Wir sollen für Geld sorgen. L.: Nun sprach der liebe Heiland: Glaubt ihr denn, dass ihr dann für das Beste gesorgt habt? Was kann mit den Kleidern geschehen und wenn sie noch so schön sind? K.: Die Kleider können zerreissen. — L.: Zeichen! K.: Die Schuhe können auch zerreissen. Das Essen isst man. Das Geld giebt man aus. L.: Jetzt fragte der liebe Heiland die Leute: Was habt ihr dann? K.: Da sagten die Leute: Dann haben wir nichts mehr. L.: Nun sprach der liebe Heiland: Darum solltet ihr auch gar nicht denken, dass diese Sachen das Beste sind, wofür man sorgen kann. Auch lässt euch der liebe Gott nicht erfrieren und nicht verhungern. Denke doch einmal daran, wer dem Gräslein sein grünes Kleid gegeben hat! K.: Da sagten die Leute: Der liebe Gott! L.: Und der Heiland wieder: Wer giebt dem Häslein seinen Pelz? K.: Da sagten die Leute: Der liebe Gott! L.: Nun könnt ihr leicht selbst weiter erzählen! K.: Der liebe Heiland sprach: Wer giebt den Vögeln ihre Federn? Dann sagten die Leute wieder: Der liebe Gott! etc. L.: Darauf sprach der liebe Heiland vom Essen und fragte ähnlich

wie vorhin: Wer giebt den Spätzlein ihr Futter? K.: Die Leute sagen: Der liebe Gott! — Dann sagte der liebe Heiland: Wer giebt den Häslein Gras? Und die Leute sagten wieder: Der liebe Gott! etc. L.: Also, sprach der liebe Heiland, wird er auch für eure Kleider und für euer Essen schon sorgen. Damit will ich aber nicht sagen, dass ihr nicht auch für Nahrung, Kleidung und Wohnung sorgen sollt. Ihr sollt nur nicht denken, dass sie das Beste sind, wofür man sorgen kann. — K.: Da fragten die Leute: Was ist denn das Beste? L.: Der liebe Heiland zeigte dahin und sprach: Das Beste ist ein gutes Herz! Das — Zeichen! K.: Die Leute sagten: Das kann man nicht zerreissen. Zeichen! Das kann man nicht essen. Zeichen! Das kann man nicht ausgeben. L.: Das kann auch niemand stehlen. Was werden sich nun die Leute gedacht haben? K.: Sie haben gedacht, dass der liebe Heiland recht hat. L.: Und werden sich auch was vorgenommen haben! K.: Sie haben sich vorgenommen, für ein gutes Herz zu sorgen. L.: So war es dem lieben Heiland und dem lieben Gott recht. Was wollt ihr euch nun auch vornehmen? K.: Wir wollen auch für ein gutes Herz sorgen. L.: Wie wollt ihr das machen? K.: Wir wollen nicht lügen. Wir wollen nicht stehlen etc. L.: Wie wollt ihr werden? K.: Wir wollen fromm werden. L.: Wohin kommt ihr dann? K.: Wir kommen dann in den Himmel. L.: Nun wollen wir immer am Anfang und am Schluss der Schule beten, dass uns der liebe Gott fromm mache.

„Lieber Gott, mach mich fromm,
dass ich in den Himmel komm!“

Nachwort: Es kann nicht leicht ein schöneres Evangelium am Anfang des Schuljahres, am Anfang des Unterrichts geben. Den Kindern lässt sich begreiflich machen, dass sie nicht bloss des Lesens, Schreibens und Rechnens wegen in die Schule gehen, sondern vor allen Dingen auch deshalb, um hier für ein gutes Herz in Gemeinschaft mit dem Lehrer zu sorgen. Darum lernen sie auch die schönen Geschichten vom Sternthalermädchen, von dem alten König, von den drei Spinnerinnen, von Abraham, von Lot etc. kennen. Um für ein gutes Herz zu sorgen, treiben sie mit dem Lehrer Geschichte. Um für ein gutes Herz zu sorgen, nehmen schon die Kleinsten teil am Kindergottesdienst. Schülern und Lehrern ist mit dem behandelten Evangelium der Sinn am Beginn der Schularbeit auf das Höchste gelenkt.

3. Ein Stück Schulkatechismus,

gewonnen durch die Behandlung der Josephsgeschichte.

Vorwort: Ein methodisches Idealbild kann die Darbietung des Folgenden schon deswegen nicht sein, weil der Verfasser mit den Forderungen eines ganz veralteten Lehrplans zu rechnen hatte. Derselbe schreibt für das II. Schuljahr in der biblischen Geschichte unter

anderem die Behandlung der Josephsgeschichte und der bekanntesten Wunder des Herrn vor. Zu den Stoffen in der Religionslehre gehören auch Wesen und Eigenschaften Gottes, die zehn Gebote und eine Auswahl von Bibelsprüchen aus Mayers Lehrbüchlein für den ersten Unterricht im christlichen Glauben.

Die Josephsgeschichte wurde in sieben Abschnitte zerlegt, welchen folgende Ziele vorangestellt worden sind: 1. Wie Joseph mit seinen Brüdern in Kanaan Streit bekommt! 2. Wie Josephs Brüder ihren Vater belügen und betrügen! 3. Wie jemand Joseph zum Bösen verführen will! 4. Wie Joseph mit Gottes Hilfe dem ägyptischen König sagt, was seine zwei Träume bedeuten! 5. Wie Pharao dem Joseph dankte! 6. Wie Joseph seinen Brüdern alles verzeiht, nachdem sie das zweite Mal zu ihm kamen! 7. Wie Joseph seinen lieben Vater versorgt!

Bei der Vertiefung in den ethischen Gehalt der einzelnen Geschichten wurde auf den Kern derselben hingearbeitet. Dabei ergab sich Folgendes im Verlaufe der ganzen Behandlung: 1. Der Kern ist der Streit der Brüder. Er beginnt mit Hochmut und Neid. 2. Der Kern ist Lug und Betrug der Brüder; 3. die Abweisung der Verführung durch Joseph; 4. die Demut Josephs; 5. die Dankbarkeit Pharaos; 6. der Edelmut Josephs; 7. die Vaterliebe Josephs.

Durch die Vergleichung mit dem analytischen Material wurden folgende Systeme gefunden:

1. Wer streitet, der hat eine Freude am Streit und macht den Streit nicht aus und verhütet ihn nicht. Der Streit ist hässlich.

2. Alle Lügner sagen, was gar nicht wahr ist. Die Betrüger thun etwas, damit man ihre Lügen besser glaubt.

3. Wer sich verführen lässt, wird bös oder noch böser. Wer sich nicht verführen lässt, bleibt brav. Wer verführt, ist bös.

4. Die Hochmütigen mag der liebe Gott nicht, die Demütigen aber hat er lieb.

5. Wer dankbar ist, vergilt Wohlthaten mit Wohlthaten. Danken kann man mit Worten und Thaten.

6. Wer verzeiht, vergisst, was man ihm Böses gethan hat. Er thut viel Gutes. Er verzeiht, wenn man es wert ist.

7. Gute Kinder folgen ihren Eltern. Sie ehren sie und halten sie wert. Sie versorgen ihre Eltern, wenn sie alt sind.

Jedes System wurde aufs Kind und von dem Kind angewendet. Vorgeschriebene Memorierstoffe, welche zu den behandelten Geschichten passten, mussten die Schüler selbständig erklären und erst darnach auswendig lernen.

Schlussbesinnung: L.: Warum haben wir die Josephsgeschichte miteinander gelernt? K.: Wir wollten erfahren, wie wir sein sollen und wie der liebe Gott ist. L.: Zunächst! K.: Wie wir sein sollen! L.: Da wollen wir kurz sagen, was wir uns bei jeder Geschichte vorgenommen haben! K.: Bei der ersten Geschichte haben wir uns

vorgenommen, friedlich zu sein . . . Nach der zweiten Geschichte wollen wir wahrhaftig sein . . . keusch und züchtig[1]) . . . demütig . . . dankbar . . . edel- oder grossmütig . . . Bei der letzten Geschichte haben wir uns vorgenommen, gut gegen unsere Eltern zu sein.

L.: Was wollten wir zweitens aus der Josephsgeschichte erfahren? K.: Wie der liebe Gott ist.

L.: Wir wollen noch einmal kurz sagen, was wir nach jeder Geschichte sein wollen. Auch sollt ihr kurz sagen, was das jedesmal bedeutet! K.: Nach der ersten Geschichte wollen wir friedlich sein, d. h. wir wollen keinen Streit anfangen etc. L.: Nun wollen wir sehen, wie der liebe Gott ist. Wie fragt ihr da voraus? K.: Ist der liebe Gott friedlich? Ist der liebe Gott wahrhaftig? etc.

L.: Wie lautete die erste Frage? K.: Ist der liebe Gott friedlich? — Ja, der liebe Gott ist friedlich, weil er keinen Streit haben will. L.: Könnte man nicht auf ein Gebot hinweisen. K.: Der liebe Gott ist friedlich, weil er im 5. Gebot sagt: Du sollst nicht töten.

L.: Wie lautet die zweite Frage? K.: Ist der liebe Gott wahrhaftig? L.: Das könnt ihr zunächst wieder mit einem Gebot sagen! K.: Der liebe Gott ist wahrhaftig, denn er sagt im 8. Gebot: Du sollst nicht falsch Zeugnis reden wider deinen Nächsten. L.: Nun könnt ihr aber auch daran denken, was der liebe Gott dem Joseph über die Bedeutung der Träume gesagt! K.: Er sagte: Die beiden Träume sind einerlei etc. L.: Und wie ist es gekommen? K.: Es ist so gekommen, wie der liebe Gott gesagt hat. L.: Wir können uns hier auch erinnern, was der liebe Gott dem Abraham und Jakob versprochen hat. K.: Dem Abraham hat er ein neues Land versprochen, und dem Jakob hat er das Land Kanaan versprochen. L.: Und? K.: Er hat's ihnen gegeben. L.: Das können wir auch mit dem Wörtlein „halten" anders ausdrücken! K.: Der liebe Gott hält, was er verspricht. L.: Jetzt sollt ihr noch einmal die Antwort auf eure Frage geben! K.: Der liebe Gott ist wahrhaftig, weil er im 8. Gebot sagt: Du sollst nicht falsch Zeugnis reden wider deinen Nächsten, und weil er hält, was er verspricht.

L.: Nun gehen wir zur dritten Frage! K.: Ist der liebe Gott auch keusch und züchtig? — K.: Ja, er ist keusch und züchtig, denn er sagt im 6. Gebot: Du sollst nicht ehebrechen. L.: Und was heisst das? K.: Wir sollen nicht verführen und sollen uns auch nicht verführen lassen. L.: Wie sollen wir darnach sein? K.: Keusch und züchtig.

L.: Ihr fragt weiter! K.: Ist der liebe Gott auch demütig? — L.: Aus welchen Worten Josephs sieht man seine Demut? K.: Er sagt zu Pharao: Ich wusste nicht, was deine Träume bedeuten; aber der liebe Gott hat es mir gesagt. L.: Wie müssen wir auch denken, wenn wir demütig sind? K.: Wir wissen nichts, Gott weiss alles.

---

[1]) Die Kinder sprechen in ganzen Sätzen.

L.: Braucht er deshalb demütig zu sein? K.: Nein, weil er alles weiss. L.: Wie ist er deshalb? K.: Allwissend. L.: Nach den Schöpfungstagen können wir noch was anderes sehen. K.: Der liebe Gott ist allmächtig. L.: Wir sehen ja das auch wieder bei der Josephsgeschichte! K.: Der liebe Gott kann sieben gute Jahre kommen lassen. Er kann dann sieben schlechte Jahre kommen lassen. L.: Wie schwach ist dagegen der Mensch! Und wie muss er deshalb wieder sein? K.: Demütig. L.: Braucht aber der liebe Gott demütig zu sein? K.: Nein. L.: Nun sagt die ganze Antwort! K.: Der liebe Gott braucht nicht demütig zu sein, weil er allwissend ist und alles weiss und weil er allmächtig ist und alles machen kann.

L.: Fünfte Frage! K.: Ist der liebe Gott auch dankbar? — L.: Was thun die Dankbaren? K.: Sie vergelten Wohlthaten mit Wohlthaten. L.: Da müssen wir also sehen, ob Joseph etwas gethan, was dem lieben Gott wohlgethan oder gefallen hat. K.: Er hat gebetet, er war demütig, er war dankbar etc. L.: Mit einem Wort? K.: Fromm. L.: Was für eine Wohlthat hat ihm der liebe Gott gethan? K.: Er hat ihm gesagt, was die Träume bedeuten. L.: Was kann man darnach also vom lieben Gott sagen? K.: Er ist dankbar. L.: Wenn wir daran denken, dass er den Frommen belohnt und noch was anderes thut, so wollen wir anstatt „dankbar“ anders sagen. K.: Der liebe Gott ist gerecht,[1]) weil er die Frommen belohnt und die Bösen bestraft. L.: Inwiefern sehen wir das Letztere auch aus der Josephsgeschichte? K.: Der liebe Gott hat den hochmütigen Joseph bestraft. L.: Und wie viel Angst und Sorgen mussten die Brüder ausstehen!

L.: Nun wiederholt die sechste Frage! K.: Ist der liebe Gott edelmütig? L.: Was thut der Edelmütige? K.: Er verzeiht. L.: Noch anders! K.: Er vergisst, was man Böses gethan hat. L.: Nun seht, ob man das vom lieben Gott in der Josephsgeschichte sagen kann? K.: Er hat vergessen, dass Joseph hochmütig war. L.: Wie hat er es auch den Brüdern wieder gehen lassen. K.: Gut! L.: Was könnt ihr schon auf eure Frage sagen? K.: Der liebe Gott ist edelmütig, weil er verzeiht. L.: Anstatt edelmütig sagt man aber beim lieben Gott gnädig. Nun sagt noch einmal, was das bedeutet! K.: Der liebe Gott ist gnädig, weil er den Bösen verzeiht. L.: Nun sagt noch dazu, dass man das wert sein muss! Geschieht!

L.: Jetzt kommen wir zur letzten Frage! K.: Ist der liebe Gott gut? — Der liebe Gott ist mit Joseph gut . . . mit den Brüdern . . . mit Jakob. L.: Ihr könnt auch an frühere Geschichten denken! K.: Der liebe Gott war mit Abraham gut . . . mit Noah . . . mit Lot . . . L.: Nun gebt die Antwort auf eure Frage! K.: Der liebe Gott ist gut. L.: Wir können noch ein Wörtlein dazu sagen! K.: Der liebe Gott ist sehr gut. L.: Man sagt dafür auch allgütig. Nun sagt das

*) Aus der Behandlung der Abrahamsgeschichte bekannt.

und erklärt es auch! K.: Der liebe Gott ist allgütig, d. h. er ist sehr gut.

L.: Nun wollen wir alle Antworten auf eure Fragen wiederholen! K.: Der liebe Gott ist friedlich, weil er keinen Streit mag und im 5. Gebot sagt: Du sollst nicht töten. Er ist wahrhaftig, weil er hält, was er verspricht und im 8. Gebot sagt: Du sollst nicht falsch Zeugnis reden wider deinen Nächsten. Er ist keusch und züchtig, weil er im 6. Gebot sagt: Du sollst nicht ehebrechen. Er ist allwissend, weil er alles weiss, und allmächtig, weil er alles machen kann. Er ist gerecht, weil er die Frommen belohnt und die Bösen bestraft. Er ist gnädig, weil er verzeiht, wenn man es wert ist. Er ist allgütig, weil er sehr gut ist.

L.: Nun wollen wir Gott und die Menschen vergleichen! K.: Wir müssen sagen, was gleich ist und was ungleich ist. L.: Zuerst! K.: Zuerst müssen wir sagen, was gleich ist. K.: Wir sollen friedlich sein. Der liebe Gott ist friedlich etc. L.: Nun! K.: Nun wollen wir sagen, was ungleich ist. — L.: Sind denn die Menschen immer friedlich? K.: Nein! L.: Denkt nur an die Josephsgeschichte! K.: Die Brüder waren nicht friedlich. L.: Denkt auch an die Abrahamsgeschichte! K.: Die Hirten waren nicht friedlich. L.: Und ist nicht kürzlich auch bei uns was vorgekommen? K.: Der St. ist nicht friedlich gewesen. L.: Nun sagt, was ungleich ist! K.: Die Menschen sind nicht immer friedlich. Der liebe Gott ist immer friedlich etc.

L.: Was können wir jetzt von den Menschen und vom lieben Gott kurz sagen? K.: Die Menschen thun Sünde; der liebe Gott thut keine Sünde. L.: Und dafür können wir „heilig“ sagen. Nun wiederholt das und erklärt es gleich! K.: Der liebe Gott ist heilig, weil er keine Sünde thut.

L.: Wie ist das? K.: Das ist schön. L.: Was wollen wir uns deshalb von Geschichte zu Geschichte vornehmen? K.: Wir wollen auch immer friedlich sein etc.

Nun mussten die Kinder die vorgeschriebenen Sprüche zu den Eigenschaften Gottes erklären und nach und nach lernen. — Als die bekanntesten Wunder behandelt wurden, erinnerten sich die Kinder vorerst an die göttlichen Eigenschaften und stellten in Bezug auf den Herrn folgende Fragen: Ist er friedlich? Ist er keusch und züchtig? Ist er mit einem Wort heilig? Aus der Vergleichung des Heilands mit dem lieben Gott ergab sich, dass der Heiland Gottes Sohn ist, denn er ist heilig wie dieser.

III.

Betrachtung lyrischer Gedichte in der Schule nach ihrem Kunstwert.

Von H. Möhn in Mühlheim.

Ein lyrisches Gedicht nach seinem künstlerischen Wert zu betrachten, ist natürlich nur dann möglich, wenn man wirklich ein Erzeugnis echt dichterischer Kunst vor sich hat und nicht etwa die glatte Reimerei irgend eines schreiblustigen Dilettanten. All das Minderwertige und Mindergute, das so häufig auf Treu und Glauben hingenommen wird, kommt hier gar nicht in Betracht. Doch davon jetzt nicht — das ist ja selbstverständlich. Es sei aber kurz hingewiesen auf wirklich gute Gedichte, die trotzdem nicht rein ästhetisch gewertet werden können.

Wir haben für die ersten Schuljahre die prächtigen kleinen Sachen von Güll, Trojan, Reinick, Hey u. a. — aber einen Kunstwert im strengeren Sinne können wir von ihnen kaum verlangen. Die betreffenden Dichter wollten und konnten in Ansehung ihres Zweckes den Stoff nicht frei gestalten, waren vielmehr bei ihrem Schaffen durch die Eigenart der kindlichen Geistesentwicklung gebunden. Derartige Gedichtchen gehören deshalb, obwohl sie Meisterwerke in ihrer Art sein können, nicht in den Rahmen unserer Betrachtung. Das schliesst freilich nicht aus, dass das eine oder andere doch wirklichen Kunstwert besitzen kann.

Auch die Gedichte mit vorwiegend rhetorischem Gehalt, die an sich auch wieder Meisterwerke sein mögen, können hier nicht in Frage kommen; nur wenn sie neben ihrem rhetorischen Gehalt zugleich auch künstlerischen Wert besitzen, wie das bei einem gleich zu erwähnenden Gedicht der Fall ist, dann können auch sie rein poetisch betrachtet werden.

Von epischen Gedichten ist hier abgesehen, weil dabei das Verhältnis zwischen Stoff und dichterischer Bearbeitung desselben ein anderes ist, als bei der Lyrik, und weil sich infolgedesssen auch die Art und Weise der Betrachtung ändern muss. Es handelt sich also nur um lyrische und höchstens lyrisch-epische Kunstwerke im engeren Sinne.

Wenn man nun in den gangbaren Lesebuchkommentaren blättert, um sich darüber zu unterrichten, nach welchen Gesichtspunkten lyrische Gedichte eigentlich betrachtet werden, dann wird man in vielen Fällen die Beobachtung machen können, dass sie als Unterrichtsstoffe ohne besondere Eigenart, ohne spezifisches Gepräge angesehen werden, als Stoffe, wie wir sie in andern Unterrichtsfächern, etwa in Geschichte oder Naturkunde, auch haben, nur das schöne sprachliche Gewand

gilt als eine besondere Eigentümlichkeit. Man bearbeitet sie recht gründlich nach allgemeinen methodischen Grundsätzen und giebt sich dann der angenehmen Hoffnung hin: wenn's so gemacht wird, kann's nicht fehlen.

Handelt es sich nun beim Gedicht, insbesondere beim lyrischen, überhaupt um stoffliche Bereicherung? Denken wir beispielsweise an Schillers „Hoffnung“. (Hier haben wir gleichzeitig ein Beispiel für die Verbindung des rhetorischen und künstlerischen Elements.) Spricht der Dichter einfach seine Gedanken darüber aus, dass der Mensch hofft von der Wiege bis zum Grabe, und dass seine letzte Hoffnung auf ein Leben jenseits des Grabes nicht getäuscht werden wird? Allerdings thut er das auch, aber das hängt nicht mit der eigentlich künstlerischen Seite des Gedichtes zusammen, sondern mit der rhetorischen, die besonders in der letzten Strophe zum Ausdruck kommt. Hat derjenige aber, der weiter nichts aus dem Gedicht herausliest, poetischen Genuss gehabt? Schwerlich! — Dem Rhetoriker Schiller mag es darauf ankommen, die letzte grosse Hoffnung des Menschen als etwas hinzustellen, was kein Wahn ist, erzeugt im Gehirne des Thoren, der Dichter Schiller will etwas anderes. Wie ihm selbst im Dunkel des Daseins das Frührot einer sonnigen Zukunft leuchtete und seinen Lebensweg verschönte, so will er auch im Leser das Gefühl für das Beglückende menschlicher Hoffnung hervorrufen. Also nicht im Glauben oder Wissen liegt der dichterische Kernpunkt, sondern im Mitfühlen. Es handelt sich um ein Ergriffensein, ein Bewegtsein, das aber nicht vom Stoffe ausgeht, sondern von der Art und Weise, wie ihn der Dichter übermittelt. Es ist ja eine ganz bekannte Sache, dass sehr bedeutende Stoffe den Leser kalt lassen können, während ganz alltägliche Dinge, wenn sie künstlerisch dargestellt sind, die tiefsten Eindrücke hervorzurufen vermögen. Durch die Art und Weise der Gestaltung verleiht der Dichter dem Stoff eben Bedeutung, und sie ruft auch die Stimmung hervor, in die uns ein Gedicht versetzt.

Will sich nun der Leser oder Hörer in die Stimmung versetzen, die den Dichter bei der Gestaltung des Stoffes beherrscht hat, dann muss er nachschaffen; auf dem Nachschaffen beruht der Zauber des Kunstgenusses. Wie aber die Produktion des Dichters nur bei völliger Hingabe an das Objekt möglich ist, so auch das Nachbilden seitens des Lesers. Was leichthin geschaffen worden ist, ohne aus dem Innersten herauszukommen; was nicht mit dem ganzen Sein des Dichters verwachsen ist, aufs engste verwachsen: das ist blosse Unterhaltungslektüre, ohne jegliche poetische Bedeutung, nur geeignet, der breiten Oberflächlichkeit zu genügen. Und wenn ein Kunstwerk nicht mit der ganzen Fülle seines eigentlichen Wertes auf den Leser wirkt, wie kann er das Werk geniessen?

Also nachschaffen soll der Leser. Wenn er das bei dem eben schon erwähnten Schiller'schen Gedicht thun will, dann muss er sich

zunächst in die Pracht und innere Wahrheit der Bilder dergestalt vertiefen, dass er den Zustand des Hoffens, wie ihn der Dichter veranschaulicht, innerlich erlebt. Wie hinreissend ist schon gleich das Gesamtbild von der rennenden und jagenden Menschheit, die von glänzenden Zielen träumt und redet! — Ob sie erreicht werden? Der Hoffende glaubt es und träumt davon, und dieser Traum beglückt ihn. — Ferner die Einzelbilder! Der fröhlich spielende Knabe, umgaukelt von beglückenden Hoffnungen, wie die Blume von schillernden Schmetterlingen; der strebende Jüngling, vom Zauberschein einer glänzenden Zukunft begeistert; endlich der Greis, am Ende seiner Laufbahn als Siegeszeichen nach dem harten Kampf des Lebens das Banner der Hoffnung aufpflanzend: das alles sind Bilder von mächtiger Wirkung. Und wer ihnen Wirklichkeit zu geben vermag, der empfindet die Freude des Nachschaffens. Ferner die Komposition. Sie ist in den gegebenen Bildern bereits angedeutet und zeigt uns in wenigen dichterischen Strichen den hoffenden Menschen von der Wiege bis zum Grabe. Und wir fragen: die Hoffnung, was bringt sie nun dem Menschen in seinem langen Leben? Dem Knaben frohe Blütenträume, dem Jüngling ein begeistertes Streben. Und dem Greis? — Seine letzte Kraft am Ende einer müden Laufbahn, nach so viel frohen Hoffnungen und tausend Enttäuschungen gilt wieder einer neuen Hoffnung, der letzten, schönsten, die sein ganzes Ich beseligend erfüllt. Kann auch sie getäuscht werden? Die innere Stimme giebt ihm Antwort, und seine letzte Hoffnung bringt ihm selige Gewissheit. — So zieht das Menschenleben mit all seinen Hoffnungen und Enttäuschungen am Leser vorüber, und wer ihm Gestalt zu geben vermag, der hat die Freude des Nachschaffens.

Darf man nun derartige Gedichte behandeln, wie Stoffe, durch die man belehren will? Das könnte man, wenn sie nur eine stoffliche und sprachliche Seite hätten, wenn es sich also um Anschauungen und Begriffe handelte; allein hier haben wir es vorwiegend mit ästhetischen Gesichtspunkten zu thun. Anschauungen und Begriffe stehen aber in einem ganz andern Verhältnis zu einander als Kunstbetrachtung und Kunstgenuss. Darf man sie überhaupt durch strenge methodische Formen hindurchpressen? Das künstlerisch Wirkungsvolle ist frei entstanden auf grund dichterischer Intuition, und frei, individuell, wie es entstanden ist, will es auch aufgefasst sein. Nicht der methodischen Willkür soll natürlich damit das Wort geredet werden, sondern einer dem Stoffe angemessenen Betrachtungsweise.

Also Gefühle soll das Gedicht erwecken, Stimmung hervorrufen, das ist die Hauptsache; dass nebenbei für die Bildung klarer Vorstellungen und Begriffe auch noch etwas Erkleckliches abfällt, wird natürlich dankbar acceptiert, aber Hauptsache ist es nicht.

Was ist nun zu thun, um dem lyrischen Gedicht zu der seinem Wesen entsprechenden Wirkung zu verhelfen? Das erste ist wohl,

den Schüler mit dem Stoff vertraut zu machen, wenn er ihn nicht schon völlig beherrscht. In der Lyrik schöpft der Dichter aus der Fülle des vorhandenen Stoffes, führt ihn aber nicht in seiner Ganzheit, sondern in einer gewissen Beschränkung vor, oft nur andeutungsweise. Der Epiker kann das nicht, wenn er keine Lücken lassen will, wohl aber der Lyriker.

Wenn Uhland beginnt:

Dies ist der Tag des Herrn!
Ich bin allein auf weiter Flur;
Noch eine Morgenglocke nur,
Nun Stille nah und fern —

so weckt er mit diesen wenigen Zeilen eine Menge von Vorstellungen und Vorstellungsgruppen, die jeder bereits besitzen muss, der das Gedicht würdigen will. Was aber bei dem Erwachsenen vorausgesetzt wird, muss dem Schüler gegeben werden, wenn anders die ganze Sache nicht in der Luft schweben soll. Ist aber das Stoffliche in seinen Einzelheiten bekannt, dann tritt die dichterische Darstellung desto prägnanter hervor. Selbst bei epischen und dramatischen Sachen ist es nicht anders. Wir vermögen überhaupt dann ein Werk am besten zu würdigen, wenn es einen bekannten Stoff zum Vorwurf hat, oder auch, wenn wir es zum zweiten- oder drittenmal lesen, also dem Stoff nach beherrschen. Hierauf beruht auch die Erfahrung, dass Leute, die wirklich fähig sind, einen Dichter zu verstehen, öfter zu demselben Werk greifen, während der Stoffhungrige ewig nach Neuem hascht und alles nicht ganz Unbekannte kurzerhand mit der Bemerkung abthut, dass er das schon kenne.

Aber durch eine eingehende Vorbesprechung wird das Interesse an der Dichtung lahm gelegt, hat man gesagt. An der Dichtung? — Am rein Stofflichen, das könnte unter Umständen zugegeben werden; aber das ist kein Fehler, denn das Hauptinteresse soll sich ja der dichterischen Bearbeitung zuwenden. Die Schüler sollen ja verstehen lernen, wie dem Dichter der bekannte Stoff erschienen ist, wie er auf ihn gewirkt und was er daraus gemacht hat. Das kann natürlich nur ganz allmählich und meist nur annähernd erreicht werden; aber es muss das Ziel bleiben, wenn von poetischem Verständnis überhaupt die Rede sein soll.

Ein Beispiel:

Auf dem Teich, dem regungslosen,
Weilt des Mondes holder Glanz,
Flechtend seine bleichen Rosen
In des Schilfes grünen Kranz.

Hirsche wandeln dort am Hügel,
Blicken in die Nacht empor;
Manchmal regt sich das Geflügel
Träumerisch im tiefen Rohr.

Weinend muss mein Blick sich senken;
Durch die tiefste Seele geht
Mir ein süsses Deingedenken,
Wie ein stilles Nachtgebet!

Das Gedicht ist wohl das schönste der Lenau'schen Schilflieder. Dem Leser, der lyrische Gedichte zu würdigen weiss, fliessen natür-

lich Stoff und Form ineinander über; indem er die abendliche Landschaft entstehen sieht, fühlt er gleichzeitig die dichterische Auffassung derselben. Es ist ihm das aber nur dann möglich, wenn alle die stofflichen Vorstellungen bereits sein geistiges Eigentum sind, oder wenn er sie doch durch seine Phantasiethätigkeit mit Hilfe anderer Vorstellungen bilden kann. Beim Schüler aber werden die in Betracht kommenden Anschauungen mehr oder weniger lückenhaft sein, weshalb zunächst die stoffliche Grundlage besprochen werden muss.

Wir versetzen uns an einen ganz einsam gelegenen Waldteich. Ein heisser Sommertag ist zur Rüste gegangen und die Nacht angebrochen. Spiegelglatt liegt die mondbeschienene Wasserfläche im abendlichen Dunkel; kein Lüftchen regt sich. Am Ufer stehen mächtige Baumriesen — finster und schweigsam. Hier und da ein leises Geräusch: das Wild schleicht durchs Gebüsch, der Vogel im Rohr schüttelt sich. Stille sonst, tiefe Stille. —

Das ist mit ein paar Worten das Situationsbild, das dem Dichter vorgeschwebt, der einfache Stoff, den er poetisch gestaltet hat. Wird er den Schülern vor dem Lesen vorgeführt, dann wird ihr Verständnis für die dichterische Auffassung, die in einer tiefen, ergreifenden Sehnsucht ausklingt, erleichtert.

Noch ein Beispiel, um die Vorbesprechung ins rechte Licht zu setzen.

Abendlied.

(Fr. Rückert.)

Ich stand auf Berges Halde,
Als heim die Sonne ging
Und sah, wie überm Walde
Des Abends Goldnetz hing.

Des Himmels Wolken thauten
Der Erde Frieden zu;
Bei Abendglockenlauten
Ging die Natur zur Ruh'.

Ich sprach: O Herz, empfinde
Der Schöpfung Stille nun
Und schick mit jedem Kinde
Der Flur dich auch, zu ruhn.

Die Blumen alle schliessen
Die Augen allgemach,
Und alle Wellen fliessen
Besänftiget im Bach.

Nun hat der müde Sylphe
Sich unters Blatt gesetzt,
Und die Libell' am Schilfe,
Entschlummert thaubenetzt.

Es ward dem goldnen Käfer
Zur Wieg' ein Rosenblatt;
Die Herde mit dem Schäfer
Sucht ihre Lagerstatt.

Die Lerche sucht aus Lüften
Ihr feuchtes Nest im Klee,
Und in des Waldes Schlüften
Ihr Lager Hirsch und Reh.

Wer sein ein Hüttchen nennet,
Ruht nun darin sich aus;
Und wen die Fremde trennet,
Den trägt ein Traum nachhaus'.

Mich fasset ein Verlangen,
Dass ich zu dieser Frist
Hinauf nicht kann gelangen,
Wo meine Heimat ist.

Gewisse Anschauungen müssen vorhanden sein, wenn das Gedicht wirken soll. Der Schüler muss Berg und Flur durchwandert, die

scheidende Sonne und die abendliche Landschaft betrachtet haben; auch das Gefühl der erquickenden Ruhe in der Abendstille darf ihm nicht ganz fremd sein. Vorstellungen, die sich darauf beziehen, müssen reproduziert werden. Das mannigfache Leben am Bach und auf der Weide, im Wald und auf dem Acker wird zum Gegenstand einer kurzen Betrachtung gemacht. Nach dem geräuschvollen Treiben des Tages senkt sich eine köstliche Ruhe auf die Erde nieder. Damit hängt die schöne Sitte des Abendläutens zusammen, die ebenfalls kurz besprochen werden kann. Also überall Klarheit, was den sachlichen Inhalt anbetrifft.

Derartige Stoffe sind und bleiben für den Stubenhocker freilich tot.

Man sieht sich leicht an Wald und Feldern satt.
Des Vogels Fittig werd' ich nie beneiden.
Wie anders tragen uns die Geistesfreuden
Von Buch zu Buch, von Blatt zu Blatt!
Da werden Winternächte hold und schön.
Ein selig Leben wärmet alle Glieder,
Und ach! entrollst du gar ein würdig Pergamen,
So steigt der ganze Himmel zu dir nieder.

Aber unsere Jugend denkt anders, als der trockene Schleicher Wagner. Sie hält's mit dem grünen Baum des Lebens und kneift aus, wenn man sie an ein „würdig Pergamen" festbannen will.

Bei manchen Gedichten wird die Einführung natürlich breiter, bei andern kürzer sein oder auch ganz wegfallen können. Auch der sogenannte darstellende Unterricht ist oft, allerdings nicht immer, am Platze. Der Einführung in Uhlands „Kapelle" dürfte beispielsweise folgender auf darstellende Weise zu gewinnender Gedankengang zu Grunde liegen.

Wer auf dem Lande wohnt, oder doch schon hinaus aufs Land gekommen ist, der kennt die einsam auf Hügeln oder Bergen stehenden Dorfkapellen. Einfach, schmucklos, schier weltverlassen dienen sie demselben frommen Zweck, wie die Prachtkirchen der Grossstädte, und der eintönige Schlag des Glöckleins redet nicht minder eindringlich zu den Herzen der Landbewohner, wie das vielstimmige Geläut aus hohen Kirchtürmen zu den Städtern. Sonntags ruft das Glöckchen die frommen Landleute zum Gottesdienst; auf den Feldern rings herrscht feierliche Stille, nur der Hirt führt langsam seine Herde auf die Weide oder zur Tränke. Seinen Gottesdienst muss er allein in Gottes freier Natur halten (Schäfers Sonntagslied!). Aber das Glöcklein klingt auch zu andrer Zeit. Wenn sich ein Leichenzug langsam bergan bewegt und ein Verstorbener zur letzten Ruhestätte getragen wird, hört man im nahen Thal vernehmlich seinen Ruf, und es verstummt erst, wenn der Sarg der Gruft übergeben wird. In den Klang des Glöckchens mischen sich dann die langen, dumpfen Töne der Sterbelieder. — Ob der Hirt, der sich seinen Gottesdienst Sonntags nicht nehmen lässt, wohl gleichgültig zuschaut, wenn die sterbliche Hülle eines Menschen, vielleicht eines Bekannten,

zur letzten Ruhestätte getragen wird? Gewiss nicht! Selbst der gesunden, lebensfrohen Jugend werden ernste Gedanken kommen. Welche? —

Dieser oder ein ähnlicher Gedankengang würde ausführlich in die Situation einführen.

Soviel über die Einführung in den Stoff des Gedichtes oder über die Vorbereitung. Es folgt nun die Darbietung (das Vorlesen) und dann die Würdigung.

Bei derselben kommt es auf verschiedene Dinge an: einmal haben wir nach der Grundstimmung (Gesamtwirkung) zu fragen, dann nach dem künstlerischen Aufbau, endlich nach den übrigen dichterischen Hilfsmitteln. In allen drei Punkten zeigt sich der schöpferische Geist des Dichters, die Fähigkeit, dem Stoffe subjektives Leben, gleichsam eine Seele zu geben. Und in ihnen liegt daher auch der eigentlich poetische Wert.

Was will nun die Dichtung?

Bekannt ist, dass man vielfach in ihr einen Grundgedanken sucht, auf den die ganze Sache hinauslaufen soll. Nun ist der Begriff „Grundgedanke“, wenigstens auf unserm Gebiet, etwas dehnbar, und es fragt sich, was man darunter versteht und auf welche poetischen Erzeugnisse man ihn anwenden will. Es giebt allerdings Gedichte, durch deren Gesamtinhalt sich ein Hauptgedanke hindurchzieht, oder die auf einen wichtigen Schlussgedanken hinauslaufen. Da mag man den Ausdruck ruhig gelten lassen. Wenn Goethe am Schlusse der Ballade vom Schatzgräber sagt:

Tagesarbeit! Abends Gäste!
Saure Wochen! Frohe Feste!
Sei dein künftig Zauberwort! —

so liegt es gar nicht so weit ab, das als Grundgedanken zu bezeichnen, wenn man nur nicht damit die Meinung verbindet, als handle es sich um einfache Belehrung. Meist sind es Gedichte mit vorwiegend rhetorischem Gehalt, die hier in Frage kommen; aber es giebt auch andere, deren wirklicher Gehalt sich nicht durch einen Hauptgedanken im obigen Sinne wiedergeben oder andeuten lässt, und das sind eigentlich nicht die schlechtesten. Bei reinen lyrischen Kunstwerken sollte man von Grundgedanken ein für allemal nicht reden, da der Ausdruck hier wirklich nicht recht am Platze ist.

Ein Beispiel:

Schneeglöckchen.

Der Lenz will kommen, der Winter ist aus,
Schneeglöckchen läutet: Heraus, heraus,
Heraus, ihr Schläfer in Flur und Heid'!
Es ist nicht fürder mehr Schlafenszeit;
Ihr Sänger hervor aus Feld und Wald,
Die Blüten erwachen, sie säuseln bald;
Und wer noch schlummert im Winterhaus,
Zu Leben und Streben heraus, heraus!

So tönt Schneeglöckchen durchs weite Land,
Da hören's wohl Schläfer allerhand.
Und es läutet fort zu Tag und Nacht,
Bis endlich allesamt aufgewacht;
Und es läutet noch immer und schweigt nicht still:
Ob nicht dein Herz auch erwachen will? —

So öffne nun doch den engen Schrein,
Zeuch aus in die junge Welt hinein,
In das grosse duftige Gotteshaus
Erschwing dich, o Seele, und fleuch hinaus
Und halte Andacht und stimme erfreut
In das volle, süsse Frühlingsgeläut'! (Scheurlin.)

Der Dichter will nichts anderes, als den Leser in die erwachende Frühlingsherrlichkeit hinauslocken und sein Herz öffnen für das, was allerorten in neuem Lebensdrang webt und schafft. In einer Besprechung dieses Gedichtes finde ich unter „Verwertung" folgenden Satz: Beharrlichkeit führt zum Ziel. Das ist ja nun recht schön, aber was hat das in aller Welt mit der ganzen Sache zu thun? Muss denn unbedingt zuguterletzt noch etwas Lehrhaftes herausgeschlagen werden? Im lyrischen Gedicht handelt es sich um Stimmung, meinetwegen auch um Grundstimmung oder wie man es sonst nennen will, was der Dichter im Leser hervorruft, aber nicht um einen Grundgedanken. Nach dem Lesen würde man also fragen können: Wozu werden wir in dem Gedicht aufgefordert? Zur Mitfreude am erwachenden, fröhlichen Leben im Frühling. Wird diese Antwort dem Sinne nach gegeben (und das darf man doch wohl erwarten), dann ist die Grundstimmung ganz richtig angegeben. Es ist aber durchaus verkehrt, erst lange hin und her zu fragen und allerlei logische und sprachliche Kreuz- und Quersprünge zu machen, um endlich mühsam zu dem zu kommen, was geistig frische Schüler auf Grund der dichterischen Darstellung unmittelbar nach dem Lesen ganz gut angeben können. Wer überhaupt nach dem Lesen noch nichts fühlt, der lernt es nicht und wenn man stundenlang auf ihn los doziert. „Wenn ihr's nicht fühlt . . ."

Noch ein Beispiel:

„Der Postillon" von Lenau sei gelesen. Wer überhaupt fähig ist, das Gedicht auf sich wirken zu lassen, der muss auch angeben können, was ihn denn während des Lesens bewegt hat. Was kann es anders sein, als die reine, edle Freude an der schönen Totenfeier dieses schlichten Mannes mit dem treuen kindlich-gläubigen Herzen? Wie gesagt, das muss er doch angeben können, und das kann er auch, vielleicht mit andern Worten, aber darauf kommt es nicht an. Hat es denn wirklich Sinn, dass man in eine schön zurechtgedachte Besprechung eintritt, die darauf hinausläuft, dass nach allem, was man gehört habe, der Dichter wohl dies oder jenes gewollt haben müsse, oder gar, dass man dies oder jenes aus dem Gedicht lernen könne. Nein, der Gesamteindruck muss nach dem Lesen vorhanden sein oder er kommt überhaupt nicht. Und aus dem Gesamt-

eindruck heraus lässt sich das Einzelne bei der Besprechung erst richtig würdigen. Hat der Dichter nicht auch aus einer Gesamtempfindung heraus geschaffen? Erst sie ermöglichte ihm die künstlerische Gestaltung des Einzelnen. — Doch auch hier keine Schablone! Gedichte mit mehr rhetorischem als poetischem Gehalt ruhen beispielsweise auf andrer Grundlage und müssen auch wieder anders betrachtet werden. Ob der Dichter einem Stoff durch sein Ich in freier Weise Leben und Gestalt giebt, oder ob er ihn formt, um nach einer ganz bestimmten Richtung hin zu überzeugen, das ist zweierlei. Die Behandlungsweise muss aus der Eigenartigkeit der Dichtung herauswachsen.

Soweit die Gesamtwirkung. Die zweite Frage ist nun, welche künstlerischen Mittel der Dichter benutzt, um die schöne Wirkung hervorzubringen. Das betrifft den Aufbau (die Komposition) und die übrigen dichterischen Hilfsmittel (Bilder und äussere Formen). Bleiben wir zunächst bei dem Gedicht „Schneeglöckchen“ stehen und richten unser Augenmerk auf die Bilder und Wendungen.

1. Strophe. Der Winter ist ein strenger Herrscher, der die Kinder der Natur nicht liebt, der sie in einen tiefen Schlaf versenkt hat. Da naht der Frühling, der milde, freundliche Sonnenkönig und nimmt das Reich des Gestrengen ein. Die schlafenden Kinder der Natur müssen geweckt werden. Schneeglöckchen ist bereits auf dem Plan; denn als die dicke Decke des Winters dünner wurde und immer dünner, da schlüpfte es durchs erste beste Löchlein, halb noch die Farbe des Winters tragend und halb schon die des Frühlings. Schneeglöckchen muss läuten; ein Auferstehungsfest beginnt. —

Eine derartige breitere Ausmalung der dichterischen Bilder, die natürlich in der Hauptsache von den Schülern besorgt werden muss und hier nur in Andeutungen gegeben ist, führt zu dem, was oben das Nachschaffen genannt wurde.

2. Strophe. Hören es die Schläfer? Welche erwachen gar bald? Welche haben einen tiefen Schlaf? Schneeglöckchen läutet weiter. Es gönnt allen die herrliche Frühlingsfreude und keins soll zurückbleiben.

3. Strophe. Es läutet weiter und weiter. Wer fehlt denn nur? — Du fehlst, der du noch nicht draussen im Frühlingssonnenschein dem Auferstehungsjubel dein Herz geöffnet hast. — Warum aber stimmt der Frühlingsjubel jeden zur Andacht? Die Fülle des Glanzes und der Lust lenkt den Blick hinauf zu dem, der das alles zur Freude der Menschen schuf. —

Die Bilder und dichterischen Wendungen müssen also in ihrer Bedeutung und Schönheit völlig erschlossen werden. Dabei ist es, wie schon bemerkt, durchaus notwendig, der freiesten Selbstthätigkeit der Schüler einen weiten Spielraum zu gestatten. Wenn Fragen und Antworten mit der Elle gemessen werden, kommt man nicht weit.

Dichterischer Aufbau: Der Dichter will unser Herz für den Frühlingsjubel öffnen; darum führt er uns dahin, wo die Kinder der Natur ihr Auferstehungsfest feiern (1. u. 2. Str.). Da muss sich auch das Menschenherz der Freude öffnen und mit in den Jubel einstimmen — es kann nicht anders (3. Str.).

Oft kann auch während der Besprechung an verwandte Klänge aus andern Liedern erinnert werden, hier z. B.:

Leise zieht durch mein Gemüte
Liebliches Geläute. — (Heine.)

Schneeglöckchen thut läuten!
Was hat das zu bedeuten? — (Reinick.)

Dadurch wird die Freude am Schönen erhöht und die Stimmung verstärkt. Um alles in der Welt aber kein tüftelndes, trockenes Vergleichen verschiedener Lieder nach stofflichen Aehnlichkeiten und Verschiedenheiten, wie das so viel beliebt wird, denn dadurch kann man alles wieder verderben. Wer überhaupt bemüht ist, die Schönheit ins rechte Licht zu setzen, der verfällt gar nicht auf diesen Gedanken.

Noch ein Beispiel für Grundstimmung und dichterischen Aufbau.

Der du von dem Himmel bist,
Alles Leid und Schmerzen stillest,
Den, der doppelt elend ist,
Doppelt mit Erquickung füllest,
Ach, ich bin des Treibens müde!
Was soll all der Schmerz und Lust?
Süsser Friede,
Komm, ach komm in meine Brust!

In welcher Stimmung war Goethe, als er das niederschrieb? (Es soll das keine streng schulgemässe Frage sein; vor Schülern wird man vielleicht besser fragen: Wonach sehnte sich Goethe, als er so schrieb?) Aus den Worten des Gedichtes spricht eine tief aus dem Herzen kommende Sehnsucht nach Frieden. (Der Schmerz des Erdenlebens macht das Herz elend; selbst die aufregende Lust vermag dem Menschen keine wahre Befriedigung zu geben. Wenn sie verrauscht ist, lässt sie nichts zurück, als die verzehrende Begierde nach neuer Lust, die dann ebenso unbeständig ist und ebenso wenig befriedigt.) In einem solchen Zustand der Trostlosigkeit befindet sich der Dichter. — Welches ist nun das erste Wort, das sich der nach Frieden verlangenden Seele entringt?

Der du von dem Himmel bist,
Alles Leid und Schmerzen stillest . . .

Also es giebt etwas, das wirklich trösten kann. Worin liegt die Gewissheit des Trostes? Er ist vom Himmel. Warum also beginnt Goethe gerade mit dieser Wendung? — Der himmlische Trost ist unerschöpflich:

. . . Den, der doppelt elend ist,
Doppelt mit Erquickung füllest . . . (Beispiele!)

Nachdem der Dichter das Erquickende in seiner ganzen Fülle angeschaut hat, wirft er wieder einen Blick in sein gequältes Herz:

Ach, ich bin des Treibens müde!
Was soll all der Schmerz und Lust?

Dort also der himmlische Frieden mit seiner erquickenden, beseligenden Kraft; hier das irdische Treiben mit Schmerz und aufregender Lust. Ein gewaltiger Gegensatz! Der Dichter kann nicht länger widerstehen, er fleht den Frieden herbei:

Süsser Friede,
Komm, ach komm in meine Brust!

Süsser Friede — so bedeutungsvoll, so inhaltschwer sind diese Worte für den Dichter, dass er abbricht; alles, was ihm fehlt, das fasst er mit diesen zwei Worten zusammen: süsser Friede. Und nun der Ausdruck der Sehnsucht, der eine frohe Hoffnung beigemischt ist (denn der Friede kommt ja vom Himmel):

Komm, ach komm in meine Brust!

Auch auf das Wirkungsvolle in der äusseren Form kann hingewiesen werden. Da haben wir die Gegenüberstellung: Doppeltes Elend — doppelte Erquickung, ferner, worauf bereits hingewiesen ist, die Fülle des Inhaltes in der kurzen Zeile „Süsser Friede“, dann die Wiederholung: Komm, ach komm in meine Brust. Das Verhältnis zwischen Versmass und Inhalt mag ebenfalls Erwähnung finden.

Das Gedicht darf übrigens unter keinen Umständen verfrüht werden. Die ganze Erfassung der Schönheit ist eigentlich nur dem Erwachsenen möglich, der die tiefe Sehnsucht nach Frieden aus eigener Erfahrung kennen gelernt hat; immerhin aber wird bei geeigneter Behandlung auch auf Schüler eine tiefe Wirkung nicht ausbleiben.

Wenn man Gedichte, wie das vorliegende, nach ihrem inneren Wert betrachtet hat, kann man es dann wirklich übers Herz bringen, sie einem Kapitel über Grammatik zu Grunde zu legen? Und doch kommt das noch immer und zwar in „den besten Familien“ vor. Grammatik ist gut und wohl, aber man muss sie nicht dazu benutzen, die Wirkung, die man durch ein schönes Gedicht erreicht hat, schleunigst wieder zu verwischen. Ist denn wirklich gar nichts vor dem grammatischen Zerstückeln und Zerreissen sicher? Wo Inhalt und Ausdruck es nahe legen, da kann man gewiss auch einmal eine grammatische Frage berühren, aber dabei muss es sein Bewenden haben.

Und nun die Uebungsaufgaben (Rede- und Stilübungen). Auch sie sind häufig geeignet, das Schöne ganz zu verdecken. Da soll das Gedicht beispielsweise in Prosa übertragen werden. Gewiss, wenn es nichts weiter enthält, als einen in Verse gebrachten Stoff, lässt sich das ganz gut machen. Warum soll man in diesem Falle dieselbe Sache nicht auch anders ausdrücken können? Aber das dichterische Gepräge, die künstlerische Gestaltung, das, was allein dem Gedicht Wert verleiht, das kann man nicht anders ausdrücken, das ist mit der äusseren Form aufs engste verknüpft. Das Stoffliche, das einem Gedicht zu Grunde liegt, kann natürlich auch zu Stilübungen benutzt

werden, nicht aber das Gedicht selbst. Es ist noch lange nicht dasselbe, ob ich eine abendliche Landschaft beschreibe, wie sie dem erwähnten Schilflied Lenaus zu Grunde liegt, oder ob ich versuche, den künstlerischen Gehalt des Liedes auf andere Weise darzustellen. Das eine geht, das andere ist unmöglich, und wer's versucht, der verfällt in Plattheiten. So ist's bei allen Kunstwerken. Man kann den Stoff in freier Weise bearbeiten, man kann auch über die dichterische Schönheit reden und schreiben, so viel man will, sie selbst aber anders darstellen, das kann man nicht.

Als Beispiel das andere Abendlied von Goethe:

Ueber allen Gipfeln
Ist Ruh',
In allen Wipfeln
Spürest du
Kaum einen Hauch;
Die Vöglein schweigen im Walde.
Warte nur, balde
Ruhest du auch.

Hier wird mit den Schülern zunächst über die abendliche Ruhe im Wald gesprochen, über einen Stoff, der in vielen Liedern und anderen Dichtungen verwertet ist. Solange derselbe betrachtet wird, ist ausgiebig Gelegenheit zu Rede- und Stilübungen. Will man aber nachempfinden, wie es Goethe zu Mute war, als sich auf sein unruhig bewegtes Herz die tiefe Stille aus den dunklen, regungslosen Wipfeln allmählig niedersenkte und ihn erquickte, dann muss man das Gedicht lesen und wieder lesen, mit anderen Worten lässt sich das gar nicht wiedergeben.

Hier unterscheiden sich deutlich dichterisches Kunstwerk und dilettantische Reimerei. Da bei der letzteren gar keine künstlerische Komposition vorliegt, so hat man mit der stofflichen Wiedergabe die ganze Herrlichkeit erschöpft. J. D. Falk hat bekanntlich noch zwei Strophen zu dem obigen Lied hinzugedichtet. Die erste lautet:

Unter allen Monden
Ist Plag'
Und alle Jahr' und alle Tag'
Jammerlaut;
Das Laub verwelkt in dem Walde:
Warte nur! Balde
Welkest du auch!

Von der Plage unter allen Monden, die, wie es heisst, Jahr und Tag' dauert, springt der Verfasser auf das verwelkende Laub im Walde über, um sein Herz damit zu trösten, dass es auch bald welken werde. Hier macht er sich aber selbst was weis; oder sollte er sich wirklich nach einem Welken, d. h. nach einem langsamen Hinsterben gesehnt haben? Schon dies eine schiefe Bild zeigt zur Genüge, dass die Strophe gemacht und nicht empfunden ist. Der Gehalt solcher Strophen lässt sich natürlich mit anderen Worten wiedergeben; damit

ist aber bitterwenig gewonnen. Also bei wirklichen Kunstwerken ist es verlorene Mühe, ein Uebertragen in Prosa zu versuchen.

Und nun noch ein kurzes Wort über Worterklärungen. Im allgemeinen kann man wohl sagen, dass an poetischen Erzeugnissen zu viel herumgedeutet und erklärt wird; das ist ja eine alte Klage. Es ist nun selbstverständlich, dass Ausdrucksformen, die ohne weiteres für Schüler nicht recht verständlich sind, erläutert werden müssen. Das darf aber nicht zu einem Zerhacken und Zerstückeln des Ganzen führen. Durch eine gute Auswahl muss dafür gesorgt werden, dass schwierige Formen und Wendungen sich nicht allzusehr häufen. Man giebt die Erläuterungen, soweit es geht,[1]) am besten in der Vorbereitung, damit beim Vorlesen nicht einzelne Stellen dunkel bleiben oder gar verkehrt aufgefasst werden. Wenn die Totalauffassung durch allerlei unverstandene Worte und Wendungen gestört wird, kann es zu keiner tiefen Wirkung kommen. Ein gutes Vorlesen, unter Umständen ein mehrmaliges, ist aber für das Verständnis oft weit dienlicher, als ein langes und breites Reden über die Sache; das hat wohl jeder schon an sich selbst erfahren. Nach dem Vorlesen aber sollte in der Hauptsache nur das poetisch Bedeutsame zur Sprache kommen und auf das Schöne im Gedicht im einzelnen hingewiesen werden; alle anderen Gesichtspunkte sollten nur insoweit Berücksichtigung finden, als sie sich damit ganz ungezwungen vereinigen lassen. Also nichts, was den Eindruck des Schönen irgendwie verwischen könnte!

Es ist bekannt und in der Sache durchaus begründet, dass die Jugend für lyrische Produkte weit weniger Interesse zeigt, als für rein epische. Daran ändert die Thatsache nichts, dass gewisse Verschen und Lieder gut behalten und gern deklamiert werden; denn was hier die Sache interessant macht, ist in vielen Fällen der zufällig anziehende Stoff oder gar der äussere Klingklang. Die epische Poesie lässt etwas geschehen, und der reichere Stoff reizt und fesselt; bei der Lyrik tritt er mehr in den Hintergrund, weshalb das Interesse hier weit geringer ist. Darüber darf man sich aber nicht wundern. denn man kann von Schülern noch nicht verlangen, dass sie sich von der Herrschaft des stofflichen Interesses auch nur einigermassen freigemacht hätten. Wieviel Erwachsene stecken noch vollständig darin! Selbst Leute, die gar kein poetisches Verständnis haben, greifen bekanntlich zu Romanen und dergleichen und finden ihre Rechnung meist am besten bei poetisch ganz wertlosen Sachen. Kein Wunder — sie verlangen ja nur Stoff und nichts als Stoff. Gute Lyrik aber lesen solche Leute nie.

---

[1]) Auch hier möchte ich den Nachdruck darauf legen: „so weit es geht" (vergl. Heft 2, S. 160, Anm. 1); im allgemeinen ist wohl festzuhalten, dass man nicht in mechanischer, trockener Weise den Kommentar vor dem Texte giebt. D. R.

Wir wollen aber unsere Schüler allmählich zu einer besseren Würdigung dichterischer Produkte führen, und darum ist es notwendig, die Betrachtung des poetischen Gehaltes in den Mittelpunkt zu stellen, sonst steht ihnen später jede seichte Durchschnittsware, wenn sie nur sonst der interessanten Seiten nicht ermangelt, höher als das Wertvolle und Bedeutende. Es ist ja wahr, wirkliche Schönheit wirkt schon durch sich selbst bei der einfachen Darbietung, besonders auf leicht empfängliche Herzen; aber diese Wirkung darf doch nicht dem Zufall überlassen bleiben (denn der ist bekanntlich ein schlechter Lehrmeister), sondern muss durch geeignete Betrachtung stetig vertieft werden. Dann kann es nicht ausbleiben, dass das Verständnis für die innere Feinheit der Lyrik nach und nach zunimmt und die Empfänglichkeit dafür sich zu einer Quelle reiner, edler Freude gestaltet.

IV.

Das Unterrichtsschema eines Sozialpädagogen.

Von Fr. Franke in Leipzig.

Vor mir liegt eine den „Pädagogischen Studien" zur Rezension zugegangene Schrift:

> Dr. P. Bergemann, die Lehre von den formalen und kulturhistorischen Stufen und von der Konzentration im Lichte der unbefangenen Wissenschaft. Leipzig, H. Haacke. 1897. 70 S. 1 M.

Die kecke Art, mit welcher sich der Verfasser in seinen Vorträgen, Aufsätzen und Broschüren so häufig mit der Herbartschen Schule zu schaffen gemacht hat, mag es vorläufig rechtfertigen, dass ich der vorliegenden Schrift etwas näher trete, als es in einer Rezension möglich wäre.

Der Titel erinnert an Dr. Bartels' Schrift über die „Anwendbarkeit der Herbart-Ziller-Stoy'schen didaktischen Grundsätze" (1885). Bartels suchte aber damals im wesentlichen die Nichtanwendbarkeit nachzuweisen und schloss daraus, dass „diese" Pädagogik in so weit nicht richtig sein könne; Bergemann dagegen misst die Didaktik nicht an gegebenen Verhältnissen und Einrichtungen, sondern an seinen philosophisch-pädagogischen Anschauungen, stellt also dem Gegenstand seiner Kritik nicht nur eine andere praktische Ausführung, sondern auch ein anderes Fundament entgegen. Wie man weiss, ist er Anhänger des Evolutionismus (vgl. Jahrb. des V. f. w. P. 26, S. 272 ff.).

Demgemäss ist auch der Ausdruck Sozialpädagogik, womit er seine pädagogische Anschauung bezeichnet, bei ihm ganz anders zu verstehen als bei Pestalozzi, bei Mager, Dörpfeld und Rein (Päd. Studien 1896, S. 104 ff.). Bei derartigem Gegensatz der Grundansichten ist es schwer, die Besprechung nach der Forderung Dörpfelds (Leidensgeschichte, in dem Anhange über das Parteiwesen) für den Gegner zu berechnen. Fehlt doch sogar die Möglichkeit, sich wenigstens auf dem Boden der christlichen Ethik mit dem Verfasser zusammenzufinden, welche für Göpfert Bartels gegenüber gegeben war[1]); denn Bergemann deutet das „christliche Ideal“ in bekannter Weise so, als müssten daraus „lauter Asketen hervorgehen, Menschen, welche sich um diese Welt nicht kümmern“, und findet die Forderung, ihm nachzustreben, lächerlich (S. 70). Und obwohl er ferner die „Lehren“ der allgemeinen Unterrichtsmethodik in das Licht der „Wissenschaft“ rücken will, zieht er fast nur das „erste Schuljahr“ (5. Aufl. 1893) heran. Daneben wird zweimal Reins Grundriss der Pädagogik, einmal der Artikel „Formalstufen“ in Reins Encyklopädie, zweimal Herbarts Umriss angeführt; die Schriften Zillers endlich, gegen dessen allgemeine Methodik sich Bergemann eigentlich wendet, werden vollständig ignoriert.

Ob er trotz diesem Mangel an den äusseren Zeichen der Gründlichkeit in seinen Gegenstand eingedrungen ist und einen Beitrag zur Förderung der Methodik geliefert hat, soll nun untersucht werden.

Der Endzweck der Erziehung ist, heisst es in der **Einleitung,** den Zögling so zu bilden, „dass er dereinst an der Lösung der Aufgaben des Kulturlebens in irgend einer Weise sich beteiligen könne“ (S. 3). Das ist bei dieser Art Sozialpädagogik bekanntlich so und soll uns hier nicht weiter beschäftigen.

Um dieses Ziel zu erreichen, erklärt es Verfasser für nötig, mit der erzieherischen Arbeit eine systematische Teilung vorzunehmen, und diese sei gegeben „durch eine der Wirklichkeit in jeder Beziehung Rechnung tragende Festsetzung verschiedener Erziehungsfunktionen“ (S. 4). Gemeint ist damit, man müsse anerkennen, die Bildung des Charakters sei Sache der Gewöhnung und habe mit der Bildung des Vorstellens nichts zu schaffen, und die Bildung des Intellektes sei Sache des Unterrichts und habe mit der Charakterbildung keinen Zusammenhang. Wer zwischen diesen beiden „verschiedenen Erziehungsfunktionen“ Zusammenhang sieht oder stiften will, ist nach Bergemann ein Anhänger der „Fabel vom erziehenden Unterricht“. Auch darauf will ich nicht näher eingehen, weil ähnlichen Ausführungen Bergemanns in der „Deutschen Schule“ (1897, S. 286 ff.) schon O. Flügel das Prinzipielle entgegengehalten hat (ebenda S. 449 ff.).

Mit der dort geübten Uebertreibung und Verdrehung der

---

[1]) Göpfert, Rechtfertigung einiger pädagogischer Gedanken Zillers. Dresden, Bleyl & Kaemmerer, 1885. D. R.

Herbartischen Lehre begnügt sich Verfasser hier aber nicht, er behauptet weiter, dass diese Lehre bei ihren Vertretern selbst nur schöne Phrase sei. „Es mag schroff klingen, aber es ist wirklich so: Die „wissenschaftlichen“ Pädagogen haben eine starke Neigung zum Phrasenhaften“ (S. 7). Als Beispiel wird Herbarts Wort aus dem „Umriss“ § 62 angeführt: „Der letzte Endzweck des Unterrichts liegt zwar schon im Begriffe der Tugend. Allein das nähere Ziel, welches, um den Endzweck zu erreichen, dem Unterrichte insbesondere muss gesteckt werden, lässt sich durch den Ausdruck: Vielseitigkeit das Interesse, angeben.“ Hierzu sagt Verfasser (S. 7): „Dass damit wirklich nichts anderes gemeint ist als eben dies: Bildung des Intellektes, geht aus den weiteren Ausführungen deutlich hervor. Aber gegenüber dem, was seine Jünger geleistet haben, ist das noch gar nichts.“ Es geht aber aus Herbarts weiteren und vorhergehenden Ausführungen wie aus dem, was seine Jünger gelehrt haben, vielmehr deutlich hervor, dass eine zweifache Art des Unterrichts unterschieden wird. „Bei weitem nicht aller Unterricht ist pädagogisch. Was des Erwerbs und Fortkommens wegen oder aus Liebhaberei gelernt wird, dabei kümmert man sich nicht um die Frage: ob dadurch der Mensch besser oder schlechter werde. Wie er nun einmal ist, so hat er, gleichviel ob zu guten, schlechten, gleichgültigen Zwecken, die Absicht, Solches oder Anderes zu lernen; und für ihn ist derjenige Lehrmeister der rechte, der ihm tuto, cito, jucunde die verlangte Geschicklichkeit beibringt. Von solchem Unterricht wird hier nicht geredet (in § 57 des Umrisses und folglich auch nicht in dem von Bergemann angeführten § 62), sondern nur vom erziehenden Unterricht.“ Die ganze Lehre von dieser zweiten Art des Unterrichts hat nun Verfasser freilich für eine Fabel erklärt. Man muss hiernach annehmen, dass er diesen Unterschied überhaupt leugnet und nur bei den Massregeln der Gewöhnung fragt, ob dadurch der Mensch besser oder schlechter werde. In der That hält er sich bei seinen positiven Vorschlägen für den Unterricht nur zu sehr an das tuto, cito, während es allerdings mit dem jucunde eine besondere Bewandtnis haben mag; an späterer Stelle wirft er daher den Herbartianern vor, sie seien im Grunde nur Philanthropen (S. 53).

Doch stellt auch er neben das blosse Beibringen noch ein Zweites, das zugleich mit den Kenntnissen selbst erworben werden soll: Der Unterricht hat den Zweck, „Kenntnisse zu übermitteln so zwar, dass dabei auch die intellektuellen Fähigkeiten des Zöglings als solche gebildet werden.“ Will man diese Frage „in ihrem vollen Umfange beantworten, so ist dabei auf zweierlei Rücksicht zu nehmen, nämlich einmal auf die Auswahl und Anordnung der Stoffe, welche man für geeignet hält, dem Intellekt einen wertvollen Inhalt zu geben, zum anderen darauf, wie diese Stoffe unterrichtlich zu verarbeiten sind, damit neben der materialen auch die formale Bildung zu ihrem Rechte komme“ (S. 4). Diese beiden Seiten der

intellektuellen Bildung fasst Bergemann etwas ungewöhnlich als „allgemeine Bildung“ zusammen, denn sonst bezeichnet man mit diesem Ausdruck das, was den besonderen beruflichen Kenntnissen und Fertigkeiten gegenübersteht und im Bildungsgange der Hauptsache nach vorausgeht. Von anderer Seite wird auch wohl die formale Bildung für sich allein allgemeine Bildung genannt. Dieselbe entsteht ja, wenn mehrere Stoffkreise „durch ihre logische Durchbildung so zusammengeschlossen werden, dass sie denselben Begriffen und Urteilen unterworfen sind und diese folglich sich auf jedem der dadurch verbnudenen Gebiete geltend machen. Die Spezialbildung erweitert sich dann zu der allgemeinen Bildung, die man formelle oder formale Bildung nennt, d. i. sie haftet nicht mehr an einem bestimmten Vorstellungskreise und Vorstellungsinhalte und beschränkt sich nicht mehr darauf, sondern die Kraft, die Geschicklichkeit, die Tugend, die formal durchgebildet ist, unter anderm auch die Kunst, eine Art des Lernens zu verstehen und recht zu üben, erweist sich dann als solche auf allen Gebieten, in allen Vorstellungsmassen, die unter einander vermöge einer über den einzelnen Kreis hinausreichenden und vielleicht einheitlichen Durchbildung zusammenhängen.“ (Ziller, Allg. Päd., 2. Aufl. S. 95, vergleiche ausserdem das Sachregister der Grundlegung.) Ich habe dies angeführt, weil bei Bergemann von formaler Bildung viel die Rede ist, und möchte dem Leser raten, immer darauf zu achten, was bei ihm damit gemeint sein möge.

Im ersten Teil entwickelt nun Bergemann seinen Unterrichtsgang, d. h. den Gang innerhalb der einzelnen Lektion, und verwirft dann in der Hauptsache die Formalstufen. Im zweiten Teile legt er die Auswahl und Anordnung des Unterrichtsstoffes dar und verwirft damit die Kulturstufen und die Konzentration. Die folgenden Zeilen beschäftigen sich dem Thema gemäss hauptsächlich mit dem I. Teile, ziehen aber, wo es nötig ist, Aeusserungen aus dem II. Teile mit heran.

Die Frage des I. Teiles lautet genauer: „Wie ist der Unterricht zu handhaben, damit nicht bloss eine gedächtnismässige Aneignung von Kenntnissen stattfinde, sondern auch geistige Regsamkeit erzielt, damit, kann ich auch sagen, nicht nur Wissen, sondern anch Erkenntnis erzeugt werde“ (S. 5). Hier ist die „bloss gedächtnismässige Aneignung von Kenntnissen“ eine recht verdächtige Bestimmung. Denn dieser Ausdruck bezeichnet allgemein und schon lange ein falsches, verwerfliches Unterrichtsverfahren, während er in Bergemanns Beschreibung ganz „unbefangen“ eine Seite des richtigen Verfahrens bezeichnen soll! Ferner ist der Parallelismus der Glieder:

I. Aneignung von Kenntnissen — und Bildung der geistigen Regsamkeit,

II. Erzeugung von Wissen — und von Erkenntnis

nicht klar. Die „bloss gedächtnismässige Aneignung von Kenntnissen“ gilt ja gerade als Hindernis der Ausbildung geistiger Regsamkeit.

Ferner bezeichnet man wohl als „Kenntnisse" das Wissen der einzelnen Thatsachen u. s. w., überhaupt den Besitz des konkreten Materials, und als „Erkenntnis" die feineren Geistesprodukte, nämlich Begriffe, Regeln, Gesetze, Grundsätze, in denen wir die Blüte unseres Geisteslebens zu suchen haben. Aber beide Seiten werden immer als das „Wissen" im Sinne pädagogischer Teleologie zusammengefasst, und dieses lässt sich also nicht der „Erkenntnis" gegenüberstellen. Auch lassen sich beide Seiten dieses Wissens, jene Kenntnisse und diese Erkenntnis „bloss gedächtnismässig" mitteilen, wenn man durchaus will oder auch muss. Nun citiert Bergemann selbst eine Stelle aus dem „Ersten Schuljahr", worin es heisst: „Der stoffliche Inhalt jedes Lehrpensums muss vom Lehrer dargeboten, vom Schüler angeeignet werden; den begrifflichen Inhalt hat sich der Schüler selbst zu abstrahieren." Das schliesst für beide Seiten die „bloss gedächtnismässige Aneignung" aus. Denn das so erworbene Wissen ist häufig ein blosses Wortwissen, mindestens ist es ohne wirkliches Interesse auf äusseren Druck und Zwang hin aufgenommen und heisst auch totes Wissen. Damit meint man „Kenntnisse, mit denen man nichts anzufangen weiss, die wie ein unorganischer Körper im Geiste liegen, keine neuen Ziele stecken, zu keiner Anwendung drängen" (Wiget, die formalen Stufen des Unterrichts, S. 10 der 1. Aufl. von 1884). Dessen Gegensatz ist „ein Wissen, das wie die Pflanze Schosse treibt, von innen herauswächst, Interessen erzeugt, ein produktives oder, wie man bezeichnend sagt, ein lebendiges Wissen. Einer zweifachen geistigen Bewegung muss der Zögling fähig werden. Er muss bald das Besondere unter das Allgemeine subsumieren, bald einen Begriff, eine Regel, einen Grundsatz auf einen besonderen Fall anwenden lernen . . . Nach ihrer Fähigkeit, die geistige Kraft, die Selbstthätigkeit des Zöglings zu erhöhen, muss der erzieherische Wert der Methode gemessen werden" (Wiget a. a. O., S. 10, 11 und 51).

Ich habe auch dies um des folgenden willen angeführt. Denn Bergemann behauptet, hier sei eine grosse Lücke in dem System der „wissenschaftlichen" Pädagogen, nämlich, „dass man das Problem, um das es sich bei der Bildung des Intellektes handelt, nicht klar genug erkannt hat . . . Man übersieht nämlich den **formalen Faktor in der intellektuellen Bildung,** wenigstens teilweise. Dass ausser der Erzeugung klarer Vorstellungen der Unterricht auch die Aufgabe hat, die Entwickelung des Denkens zu fördern — das erkennt man freilich an. Wovon man aber keine Ahnung zu haben scheint, das ist dies, dass alle darauf abzielenden Bemühungen völlig nutzlos sind, wenn dabei **die Bildung der Bedingungen des Intellektes vernachlässigt wird.** Davon ist nirgends die Rede bei den „wissenschaftlichen" Pädagogen, weder bei Herbart, noch bei den späteren. Jener verlangt wohl, dass der Unterricht den Zögling dahin führen solle, dass er ein wohlgeordnetes und in allen seinen Verbindungen leicht überschaubares Wissen als das seinige zusammen-

halten könne. [Vergl. den Umriss pädagog. Vorles. § 65.] Aber er scheint gar nicht daran zu denken, dass diese Forderung unerfüllbar ist ohne die andere: Entwickelung der intellektuellen Fähigkeiten des Zöglings als solcher, d. h. eben Berücksichtigung der Bildung der Bedingungen des Intellektes. Zum mindesten erwähnt er dies nicht. Ebensowenig ist das der Fall bei den anderen" (S. 8). Es folgen als Beleg zwei Stellen aus dem „Ersten Schuljahre", die oben schon teilweise angeführt worden sind, mit dem Zusatze: „Gewiss sehr schön und mit allen möglichen feinen rhetorischen Wendungen gesagt! Aber die Hindeutung auf das, wovon die Erreichung aller der grossen Erfolge abhängig ist, fehlt auch hier. Das Problem, um welches es sich handelt, ist also (!) von den „wissenschaftlichen" Pädagogen nicht in seinem vollen Umfange erkannt worden" (S. 9).

Begreiflicher Weise möchte man eine in solcher Art angekündigte Lücke in der pädagogischen Erkenntnis und Praxis gern kennen. Es berührt aber schon das folgernde „also" eigentümlich; denn es folgt doch noch gar nichts, sondern es wird nur die Behauptung wiederholt. Nach einer kurzen Darlegung der Lehre von den Formalstufen, von der Zerlegung des Stoffes in methodische Einheiten und von der Zielangabe wird das Ganze „ein recht komplizierter Apparat" genannt, den man nur anwenden werde, wenn er geeignet sei, sowohl materiale als auch formale Bildung zu erzielen. „Nun wissen wir bereits, dass die „wissenschaftlichen" Pädagogen die Bedeutung der letzteren nicht in ihrem vollen Umfange erfasst haben" heisst es jetzt wieder; aber „wir" wissen das eben noch nicht, sondern hören nur die Behauptung selbst zum drittenmale. Ob dieselbe damit dem Leser „bloss gedächtnismässig" zu eigen gemacht werden soll? Allerdings unternimmt es nun der Verfasser, „auf Grund dessen, was gegenwärtig als sicheres Resultat der psychologischen Forschung gelten kann, den Unterrichtsgang zu normieren" (S. 13), wozu später (S. 36) noch gesagt wird, „dass die Herbartianer die Psychologie aus Büchern studieren, während ich mich einzig und allein auf die Erfahrung verlasse, auf mittelbare und unmittelbare Analyse des Seelenlebens stütze". Das muss natürlich unsere Spannung noch erhöhen. Leider giebt aber Verfasser im folgenden nirgends an, welche der nötigen Unterrichtsmassnahmen auf Herbartischer Seite unterlassen werden. Wir müssen daher seinen Unterrichtsgang aufmerksam betrachten, wenn wir es mit dem schwerwiegenden Vorwurfe nicht leicht nehmen wollen.

Als „Bedingungen des Intellektes" werden zuerst genannt: die sinnliche Anschauung, die Aufmerksamkeit und das Gedächtnis; das Resultat des Zusammenwirkens dieser Bedingungen sei ein Komplex von Vorstellungen. „In der Uebermittelung eines solchen besteht die materielle Bildung des Intellektes" (S. 5 und 13). Hier mag daran erinnert werden, dass Herbarts Umriss ein eigenes Kapitel: „Be-

dingungen des Interesse“ (§ 71—82) enthält und in diesem die ursprüngliche und die apperzipierende Aufmerksamkeit und das Gedächtnis behandelt; dass ebenso Zillers allgemeine Pädagogik in einem besonderen Abschnitt: „Bedingungen des Interesses“ dieselben drei Gegenstände ausführlich erörtert (S. 330—394).

Zu der materiellen Bildung muss aber, fährt B. fort, noch die formale hinzukommen, und diese besteht „in der Schulung des Denkens und in der Bildung der Bedingungen desselben wie derer des Intellektes überhaupt“ (S. 13). Was soll das heissen? Weitere Bedingungen des Intellektes werden nicht angeführt, die angeführten aber werden eben in die zwei Gruppen für materiale und für formale Bildung zerlegt. „Derer des Intellektes überhaupt“ kann also nur die vorher genannten drei phychologischen Gegenstände: Anschauung, Aufmerksamkeit und Gedächtnis wieder meinen. Der Sinn muss dann sein, dass zur Schulung des Denkens die Bildung der Anschauung, der Aufmerksamkeit und des Gedächtnisses mit gehört, wie denn thatsächlich das Kind bloss die konkreten Vorstellungen „verdenken“ kann, welche es erworben und auch behalten hat. Aber dann dürfte Verfasser doch nicht neben die „Bildung der Bedingungen des Denkens“, worunter man alles begreifen muss, was zur Bildung des Denkens gehört, noch die „Bildung der Bedingungen des Intellektes überhaupt“, was gleichfalls wieder alles zusammen bezeichnet, stellen. Durch das Folgende wird diese Darstellung nicht etwa klarer. Verfasser sagt da: „Es handelt sich vorläufig [nämlich in diesem I. Teile der Schrift] bloss um die Auffindung der besten Mittel und Wege, die Schüler dahin zu führen, dass sie klare Vorstellungen gewinnen — eben von den Gegenständen, deren Kenntnis [nach den Nachweisen des II. Teiles] erforderlich ist“ (S. 18). Man erinnere sich, dass es oben hiess, das Resultat des Zusammenwirkens von sinnlicher Anschauung, Aufmerksamkeit und Gedächtnis sei ein Komplex von Vorstellungen, und in dessen Uebermittelung bestehe die materiale Bildung. Hier aber heisst es weiter: „Um dies [dass die Schüler klare Vorstellungen gewinnen] zu erreichen, müssen gewisse Bedingungen erfüllt werden, indem es nämlich gilt, die Bildung der sinnlichen Anschauung, der Aufmerksamkeit und des Gedächtnisses sich angelegen sein zu lassen. In dieser Bildung besteht die formale Schulung — wenigstens teilweise — die andere Seite derselben ist die Schulung des Denkens, wie wir wissen.“ Aber „weiss“ man durch den Verfasser wirklich etwas über das allgemeine Verhältnis beider Seiten der intellektuellen Bildung? Nun, vielleicht verschaffen uns die besonderen Ausführungen über das Denken mehr Klarheit.

„Für gewöhnlich, so heisst es, nimmt man an, dass das Denken eine ganz besondere Art des Vorstellens sei . . . Dem ist nicht so. Vielmehr ergiebt sich bei einer sorgfältigen Analyse, dass es nur ein komplexerer Vorstellungsverlauf ist als die übrigen . . . Das Denken ist, darüber herrscht kein Zweifel, ein prädikativer Vor-

stellungsverlauf — kurz: Denken ist gleich Urteilen" (S. 13). Dem blossen Wahrnehmungsverlaufe gegenüber stellen sich beim Urteilen Wortvorstellungen ein, die wir als Subjekt und Prädikat unterscheiden können. Jedes Wort hat mannigfache Bedeutungen, das Prädikatswort aber hat eine allgemeinere als das Subjektswort und bewirkt daher „Subsumierung eines Besonderen unter ein Allgemeines" (S. 14).

Genauer noch lässt sich, heisst es weiter, das Denken „als sprachlich zur Darstellung gebrachter Bedeutungsverlauf charakterisieren. Die Bedingungen für das Zustandekommen des Bedeutungsverlaufes sind gegeben 1. durch den Wahrnehmungsverlauf (hervorgerufen durch den Wechsel der Wahrnehmungsvorstellungen), 2. den Erinnerungsverlauf (beruhend auf dem Wechsel von durch erinnerte Objekte gegebenen Vorstellungen), 3. den Einbildungsverlauf oder die Phantasie (ein Verlauf von Vorstellungen, in dem die einzelnen Glieder aus Elementen der Erinnerung neu geformt sind) und 4. endlich den Abstraktionsverlauf (dessen Glieder abstrakte Einzel- und Allgemeinvorstellungen sind . .). Diese verschiedenen Vorstellungsverläufe ermöglichen durch ihr Zusammenwirken und Ineinandergreifen das Zustandekommen des Bedeutungsverlaufes." Die materiale Grundbedingung desselben ist der Wahrnehmungsverlauf, denn Vorstellungen sind der Niederschlag sinnlicher Wahrnehmungen (S. 17), die formale Bedingung des Denkens aber ist der ohne Sprache unmögliche, also an die Sprache gebundene Erinnerungsverlauf, von dem der Einbildungs- und der Abstraktionsverlauf nur Variationen sind (S. 15). Sinnliche Anschauung und Denken machen daher unmittelbar das aus, was wir Intellekt nennen, sie sind aber in ihrer Wirksamkeit bedingt durch Aufmerksamkeit und Gedächtnis (S. 18).

Wie sich zu dieser Auffassung des Denkens die Herbartische Psychologie verhält, das mögen einige Anführungen aus Herbarts Lehrbuch zur Psychologie § 179—190 zeigen (nach der 2 Auflage, in der Ausgabe der Werke von Hartenstein). „Unsere sämtlichen Vorstellungen sind Begriffe in Hinsicht dessen, was durch sie vorgestellt wird. Demnach existieren die Begriffe als solche nur in unserer Abstraktion; sie sind in der Wirklichkeit ebensowenig eine besondere Art von Vorstellungen, als der Verstand ein besonderes Vermögen ist, ausser und neben der Einbildungskraft, dem Gedächtnisse u. s. w." Den Begriffen, wie sie die Logik als Ideale aufstellt, nähern wir uns vermittelst der Urteile. „Dabei werden gewisse Gesamteindrücke von ähnlichen Gegenständen vorausgesetzt, als rohes Material, woraus die allgemeinen Begriffe allmählich gebildet werden; diese Gesamteindrücke sind aber nichts anderes als Komplexionen, worin das Aehnliche der Teilvorstellungen ein Uebergewicht hat über dem Verschiedenartigen. Solches Uebergewicht wird allmählich stärker und entscheidender . . . Was geschieht mit den Vorstellungen, indem sie sich zu Urteilen verknüpfen? Das

Subjekt, als solches, muss zwischen mehreren Bestimmungen schweben, damit es als das Bestimmbare dem Prädikate gegenüber stehe . . . Jedes Wort in der Sprache ist geeignet, Subjekt eines Urteils zu sein, wegen seiner Schwankung zwischen mehreren Bedeutungen. Die Ausbildung der Begriffe ist nun der langsame, allmähliche Erfolg des immer fortgehenden Urteilens. Man erinnere sich, dass arme Sprachen sehr viele Metaphern zu gebrauchen scheinen, welches andeutet, dass entferntere Aehnlichkeiten hinreichen, um ältere Vorstellungen zu reproduzieren, und sie, samt ihren Namen, mit der neuen zu verschmelzen. Aus diesem Zustande geht das menschliche Denken zu einer immer grösseren und feineren Zerteilung der Gedanken über.“

Das heisst für mich, es ist, abgesehen von den Punkten, die ich hervorheben werde, nicht herauszufinden, dass Bergemanns Theorie etwas wesentlich neues lehre. Seine Art aber, die entgegenstehende Ansicht nur da anzuführen, wo er ein kräftig Wörtlein darüber glaubt sagen zu können, ist hier wie noch öfter geeignet, diesen Schein hervorzurufen. Im einzelnen aber finden wir, dass er auch das Alte, das längst Bekannte recht verworren lehrt. Die Phantasie nennt er zuerst als eine der Bedingungen des Denkens und sagt manches zu ihrem Lobe (S. 15). Später aber sagt er: „Erst das Kind, das bereits denken kann, besitzt Phantasie“ (S. 59). Heisst das nicht nach Art des vorigen Terminus, das Denken sei Bedingung des Phantasierens? Was er nun eigentlich sagen will oder warum er das früher Behauptete hier plötzlich umkehrt, darüber erfährt man nichts, man sieht nur, dass er an der späteren Stelle die dort ausgesprochene Ansicht braucht. Er will nämlich sagen und begründen, dass man das Kind im Schulunterricht zuerst nur mit der Heimat und mit der Gegenwart beschäftigen solle. Das richtet sich gegen den bei Herbart auf das Gebiet der Teilnahme beschränkten Satz: dem werdenden Menschen die werdende Kultur, und gegen die Märchen und andere historische Stoffe in den Unterklassen und soll daher etwas näher betrachtet werden.

Zur objektiven Betrachtung räumlich und zeitlich fernliegender Gegenstände, führt Verfasser aus, ist die Hilfe der Phantasie nötig. „Diese besitzt das Kind anfänglich gar nicht. Dem kleinen Jungen ist ein Stock noch ein Stock und nicht ein Pferd, und dem kleinen Mädchen ist die Puppe noch eine Puppe und kein Kind. Erst wenn der Knabe sich in die Rolle eines Reiters hineinversetzen, d. h. wenn er sich vorstellen kann, wie angenehm das Reiten ist, dann betrachtet er im Spiel den Stock als Pferd. Und erst, wenn das Mädchen eine Ahnung von den Freuden der Mutter hat, dann behandelt es im Spiel sein Püppchen als Kind.“ Hier sind die Thatsachen weder richtig aufgefasst, noch richtig erklärt. Wie viele von 1000 Knaben mögen, bevor sie den Stock geritten, die Annehmlichkeit des Reitens kennen gelernt, d. h. doch auf einem wirklichen Pferde

gesessen haben? Gar mancher war auch nicht hinaufzubringen, dem die Gelegenheit nahe genug lag, und mancher liess sich wenigstens nicht zum zweitenmale hinaufheben — aber die Steckenreiterei litt darunter nicht. Von den Freuden der Mutter will ich gar nicht erst reden, sondern nur bemerken, dass gar mancherlei, was kleine Mädchen mit ihren Puppen vornehmen, nicht zu den Freuden der Mutter gehört. Es genügt hier wie bei dem Reiter die einfache sinnliche Wahrnehmung, selbst bloss die eines anderen spielenden Kindes, um den Thätigkeitstrieb zur Nachahmung zu veranlassen. Dieses Nachahmungspiel geht wie der Spieltrieb überhaupt aus der Phantasiethätigkeit hervor, indem sich die ungehemmte Verbindung und Beziehung der Vorstellungen mit Willensantrieben verknüpft, und dieses Nachahmungsspiel beginnt beim Kinde bereits „in den ersten Jahren“ (vergl. Just, Die psychische Entwickelung des Kindes nach Wundt, im 30. Jahrb. des V. f. w. P., S. 256 ff.). Natürlich kann man trotzdem sagen, das Kind besitze „anfänglich“ gar keine Phantasie, wenn man den richtigen Anfangspunkt meint; es hat ja auch „anfänglich“ gar keine Vorstellungen, die es in eigner Weise verknüpfen könnte. Diesen Anfangspunkt meint aber Bergemann nicht, sondern den Anfang der Schulzeit. Als ob der Knabe erst im schulpflichtigen Alter anfinge den Stecken zu reiten, während er um diese Zeit sachte damit aufhört. Er „besitzt“ also „Phantasie“, wenn er dem Unterricht übergeben wird, ja nicht selten eine so rege, dass er in ferne Zeiten und Räume mitgehen kann und daher gern mitgeht. Aus Bergemanns zweiter Behauptung, das Denken sei eine Bedingung des Phantasierens, folgt also nicht, dass man das Kind nicht in ferne Zeiten und Räume führen dürfe. Ebensowenig würde aus seiner ersten Behauptung, Phantasie sei eine Bedingung des Denkens, etwa folgen, dass man das junge Kind mit Erfolg und pädagogischem Rechte in jede beliebige Zeit und Oertlichkeit führen könne.

Um einen bestimmten Lehrstoff als geeignet oder notwendig oder auch als verwerflich nachzuweisen, genügen solche allgemeine Sätze überhaupt nicht; ein gut Stück weiter kommt man aber, wenn man fragt, welches Phantasieren oder welches Denken vorhanden sei beziehungsweise sich herbeiführen lasse. Die Ausbildung der psychischen Fähigkeiten ist ja nach stofflichen Gebieten verschieden. Ein und dasselbe Kind kann auf einem Gebiete reiche Phantasie und auffällige Denkfähigkeit besitzen, weil es auf demselben Anschauungen und Erfahrungen in hinreichendem Masse erwerben konnte, vielleicht auch, weil es in der Richtung auf das Phantasieren (man denke an das frühe Romanlesen bei Rousseau), auf das denkende Verarbeiten besondere Anregung genoss, und trotzdem kann es ihm auf anderen Gebieten daran fehlen. Dürften wir uns Phantasie und Denken vorstellen wie zwei Glieder, die der Mensch nur einmal und nur an der einen Stelle haben könne, dann würde man etwa sagen können, die rechte Hand wachse aus dem rechten Arm oder umgekehrt, wie es

der Natur entspräche; also ohne Bild entweder wie zuerst: wer denken will, muss Phantasie haben, oder wie später: wer Phantasiethätigkeit ausüben will, muss bereits denken können. Aber nur das Eine, oder nur das Andere! Beim wirklichen Menschen dagegen ist wirklich beides wahr: Was er in einem gegebenen Zeitpunkte an Denkresultaten besitzt, das hat sich unter Mithilfe seiner Phantasie entwickelt; und was er je an Denkresultaten besitzt, danach wird unter günstigen Umständen auch seine Phantasie greifen, um damit in ihrer Weise zu schalten. Es lässt sich also zwischen Phantasieren und Denken nicht eine so scharfe Grenzlinie ziehen, dass man eins schlechthin als Bedingung des andern ansehen dürfte. „Nicht allein gehen beide durch unmerkliche Zwischenstufen ineinander über, sondern es giebt auch kaum ein Phantasieren ohne alles Denken, oder ein Denken ohne Phantasieren" (Ballauf, Elemente der Psych., 1877, § 94). Daher heisst es auch bei Herbart (im 33. der Briefe über Anwendung der Psychologie auf Pädagogik): Die Fragen des Schülers „verraten sein Phantasieren; nur bleibt dies nicht frei, es bildet keine fertigen Produkte, sondern es unterwirft sich der Lehre zur Berichtigung und zugleich zur Erweiterung. Ein Anderer, als Sie, mein Freund, möchte mir einwerfen: der fragende Schüler phantasiere nicht, sondern er denke. Sie aber werden einen solchen Gegensatz sicher nicht machen. Könnten die Gedanken der Phantasie nicht die Form von Begriffen und Urteilen annehmen; wo bliebe dann wohl die Poesie?" Dazu sogleich eine Stelle aus dem 32. Briefe über Phantasie und Gedächtnis: „Wie bunt, wie abenteuerlich auch manchmal die Bildungen der Phantasie sein mögen, immer besteht das Neue aus alten Stücken, und jedes solche Stück enthält eine Menge kleiner und kleinster Partialvorstellungen, die wenig oder gar nicht aus ihren alten Fugen sind gerückt worden, also den Stempel des Gedächtnisses in der That auch noch beibehalten; daher die Phantasie, wäre sie etwa vornehmer als das Gedächtnis, doch dessen nützliche Dienste nicht verschmähen dürfte." Das dürfte den Sinn von Bergemanns Bestimmung treffen, der Phantasieverlauf sei nur eine Variation des Erinnerungsverlaufes.

Weiter will Bergemann am angeführten Orte (S. 56 ff.) des Kindes Sinn für die Wirklichkeit hervorheben und dem Anscheine nach die pädagogische Vernachlässigung, welche demselben seiner Darstellung nach seitens derHerbartianer widerfahre, bekämpfen. Ich kann auch von diesen Ausführungen nicht sagen, dass sie ins Schwarze träfen. Bekanntlich wird in Bezug auf die Märchenstufe nur behauptet, dass bei dem Kinde dieses Alters die Einbildungskraft überwiegt (Ziller im 1. Jahrb. S. 1 ff.). Das heisst erstens nicht, dass das Kind auf dieser Stufe nichts Wirkliches, d. h. zunächst Sinnliches, auffasse; auf andere Weise kann es ja gar nicht anfangen, geistigen Besitz zu erwerben. Ferner nicht, dass es auf dieser Stufe nicht Denkresultate besitze und bilde; es wäre vielmehr ein unausführbares Kunststück,

die unbewussten oder wenigstens unwillkürlichen Denkvorgänge gänzlich zu verhindern. Endlich auch nicht, dass dieser Geisteszustand bleibe oder bleiben solle; sondern es wird verlangt, die Erziehung solle nur an den thatsächlich gegebenen Geisteszustand des Zöglings anknüpfen, um diesen darüber zu erheben, ohne ihn seiner eigenen Natur zu entfremden. Man soll also zwar die freie Beweglichkeit der Einbildungskraft nicht verloren gehen lassen, sondern sorgfältig pflegen, weil daraus „die Geistesthätigkeiten der Intelligenz, des feineren Gefühls, des Interesses und des Willens ... hervorgehen“ (Ziller, Allg. Päd., S. 308). Daneben soll aber sofort ein „streng verstandesmässiger Unterricht“ hergehen und dabei der Gegensatz der unnatürlichen und übernatürlichen Begebenheiten des Märchens zu den gewöhnlichen Lebensverhältnissen stark hervortreten. „Es gehört überhaupt zur Gesundheit des Geistes, dass man jetzt des freiesten Fluges der Phantasie fähig ist, dann aber auch an die objektive Natur sich durchaus gebunden fühlt und sich ihr ohne Widerstreben unterwirft, je nachdem Leben und Denken das eine oder andere fordern ... Wer der geistigen Beweglichkeit nicht fähig ist, die Phantasie und Spekulation fordern, ist ein starrer und beschränkter Kopf, und wer sich über die objektive Gesetzmässigkeit und Naturnotwendigkeit hinwegsetzt, wo er sich daran binden sollte, ist ein Phantast, und der eine wie der andere ist nicht vollkommen geistig gesund“ (Ziller a. a. O., S. 210). Aehnlich wird das Verhältnis dieser beiden Seiten schon bei Herbart gefasst. „Im Phantasieren und Spielen macht zwar das Kind den ersten Anfang zur Verarbeitung des aufgefassten Stoffes. Es giebt sich dadurch Gelegenheit, teils noch mehr zu bemerken, teils an dem Bemerkten auch die Verhältnisse und Verbindungen aufzufinden. Aber sofern die Phantasie diesen Verhältnissen und Verbindungen nachgeht und nachgiebt, geht sie schon über ins Denken und in ästhetische Wahrnehmung; sie findet das Wahre und das Schöne. Blosse Phantasie, blosses Durcheinandermengen von Reminiscenzen, das von den daraus entspringenden Absurditäten keine Notiz nimmt — ist nichts als die rohe Aeusserung der geistigen Existenz, nichts als rohes Leben. Es ist Stoff, dessen Quantität ganz erwünscht sein mag, dessen Güte und Wert aber von einer Qualität abhängt, die er erst noch bekommen soll. Wenn wir einem Menschen vorzugsweise Phantasie zuschreiben und ihn darum rühmen, so ist das etwas Aehnliches, wie wenn wir den glücklich nennen, der reich ist. Man wirft den Reichtum nicht weg; so auch soll man der Phantasie nicht herrisch die Flügel rupfen ... Aber die Phantasie bedarf der Leitung; und die Begierden bedürfen des Gegengewichts. Beides leistet ein geschärftes Aufmerken auf die Dinge, wie sie sind.“ (ABC der Anschauung. Einleitung II.) Mit Bezug auf das kindliche Handeln wird dann in dem schon angeführten 32. Briefe unterschieden das Spielen mit Illusionen und das Behandeln von Erfahrungsgegenständen. „Hier kommen wir auf die höchst wichtige Wechsel-

wirkung, zwischen dem inneren Thun, wodurch sich der Mensch die Grundlage seiner geistigen Persönlichkeit schafft — dem Phantasieren — und dem äusseren, wodurch er zuerst lernt, dass er zurecht gewiesen werden kann und muss.“

Noch liesse sich darauf hinweisen, dass Bergemann Einbildung und Phantasie gleichsetzt, während sie in der Herbartischen Psychologie bekanntlich auseinander gehalten werden. So heisst es bei Volkmann, Lehrb. d. Psych., § 84: „Wie mannigfaltig sich auf diese Weise auch die Produkte und Prozesse der Einbildung gestalten mögen, ihr eigentliches Kolorit und Leben erhält die Einbildungskraft erst durch Einfluss von Gefühlsstimmungen und den Eingriff von Begehrungen und Neigungen: von der Phantasie, zu der auf diesem Wege sich die Einbildung erhebt, kann erst viel später die Rede sein.“ Dem folgt Ziller, wenn er sagt, dass die Phantasie aus Einbildungsvorstellungen entspringt und dass aus der Phantasie alle höheren Geistesthätigkeiten hervorgehen (Allg. Päd., S. 191, 308). Das würde dann damit zusammenhängen, dass Bergemann überhaupt Gefühls- und Willensäusserungen vom Vorstellungsleben zu unabhängig sich denkt. In diesem Unterschiede soll aber der Mangel der Herbart-Zillerschen Didaktik, wie der Leser sich erinnert, nicht liegen, da wir es hier bloss mit dem Intellekt zu thun haben, und sonst haben wir ihn bisher auch nicht gefunden, sondern nur Mängel der Bergemannschen Didaktik.

Weiter liesse sich hinweisen auf die Bedeutung der Sprache für die Bildung des Intellektes. Bergemann scheint das Urteilen selbst mit dem Eintritt der Wortvorstellungen meist ganz gleich zu setzen, dann und wann aber doch auch wieder nicht. „Vergleicht man das Denken mit dem Wahrnehmen, so findet man, dass im Denkverlauf dem blossen Wahrnehmungsverlaufe gegenüber ein Neues auftritt, indem nämlich, was bei diesem fehlt, Wortvorstellungen sich einstellen“ (S. 14). Später sagt er dagegen: „Während der Wahrnehmungsverlauf sich ohne Wortvorstellungen vollziehen kann (!), kann der Erinnerungsverlauf derselben nicht oder doch kaum entraten“ (S. 27). Von der Erinnerung war aber früher gesagt, dass „deren Möglichkeit einzig und allein durch die Sprache gegeben“, „ohne Sprache unmöglich“ sei (S. 15); „ohne Sprache kein Denken“ (S. 17); „das Denken, das Urteilen selbst ist ohne Worte unmöglich“ (S. 27). Das verrät ein übertriebenes Vertrauen auf die Macht der Sprache und damit einen alten pädagogischen Aberglauben, nicht aber unbefangene Wissenschaft. Dagegen sagt der Verfasser wieder, dass auch der Hund, der beim Anblick der Peitsche wegläuft, und das noch sprachlose Kind, welches beim Anblick einer Flamme sein Händchen versteckt, schon urteilen. Hier behauptet er also, nur da, wo die Sprachfähigkeit (in dem Grade, der gerade nötig ist) vorhanden sei, da sei es nicht möglich, im Denken das Mitwirken der Sprache zu vermeiden. Dem kann man gewiss zustimmen, und anderseits kann es gar nicht zweifelhaft sein, dass der Unterricht Wort

und Begriff in richtiger Weise zu komplizieren suchen muss (vergl. den Artikel „Onomatik“ in Reins Encyklopädie). Es wird auch nicht nachgewiesen oder auch nur behauptet, dass hier die grosse Lücke der Herbartischen Unterrichtslehre liege.

Eben so wenig geschieht dies in dem folgenden Abschnitte: Wie die vier Bedingungen des Intellektes zu bilden sind (S. 18—29). Neben recht zweifelhaften Einzelheiten werden nur Sachen vorgetragen, die im Vorstehenden schon mit berührt und in den oben angeführten Abschnitten über die Bedingungen des Interesses und anderwärts schon längst weit vollständiger dargestellt worden sind. Der Nachweis lässt sich nachbringen.

Noch schlimmer wird für unser Suchen die Sachlage dadurch, dass sich aus der Schrift gar nicht „fest“-stellen lässt, was eigentlich **material** und was **formal** genannt wird.

Von der möglichen formalen Bildung im Zillerschen Sinne, also von Stoffkreisen, deren logische Durchbildung sich in verwandten Stoffen wirksam erweisen soll, redet Verfasser in dem Abschnitt von der Anordnung oder Gruppierung, worunter er das Nach- und Nebeneinander der Stoffe zusammenfasst. Von der „besten Gruppierung“ sagt er, dass es sich dabei „bloss um die formale Bildung handelt“ (S. 37). In einem richtig getroffenen Lehrplan würde nun gewiss die in einem Fache gewonnene logische Durchbildung oft auf verwandte Fächer fördernd hinüberwirken. Wenn z. B. in der deutschen Königsgeschichte die Kinder den Satz gewonnen hätten: „Durch Einigkeit erlangten die Deutschen unter Otto I. die nationale Unabhängigkeit“ (Erläuterungen zum 24. Jahrb. S. 52), so würden die Abschnitte der israelitischen Geschichte, welche dasselbe oder die Folgen der Uneinigkeit lehren, schon geschärfte Augen vorfinden und leichter behandelt werden können; und so auch bei umgekehrter Reihenfolge. Aber ebenso gewiss handelt es sich dabei nicht „bloss“ um die formale Bildung, denn die Auffassung einer neuen Geschichtspartie ist zunächst eine materiale Erweiterung des Gedankenkreises. So ist es insbesondere auch in den Beispielen, welche Bergemann für das Nebeneinander, d. h. für Rücksichten der Fächer aufeinander angiebt, z. B. dass man im Anschluss an die Geschichte „Gedichte und Lesestücke, auch geographische und naturkundliche Materien“ vornehmen könne (S. 62).

Da aber oft, wenn Verfasser von formaler Bildung spricht, von einer Einwirkung der logischen Durchbildung in einem Fache auf andere Fächer nicht die Rede ist, so ist die nächstliegende Annahme, er meine damit die logische Durchbildung jedes Stoffgebietes selbst. Es heisst z. B., die Sprache sei nötig, nicht nur als Mittel der Mitteilung, sie sei auch „von grösster Wichtigkeit für die formale Bildung, die Bildung des Denkens — also wegen ihres logischen Charakters“ (S. 42, vergl. S. 5). Aber sogleich wird hinzugefügt, aus dem gleichen Grunde seien auch die naturwissenschaftlichen und teilweise die mathematischen Lehrgegenstände erforderlich „wegen

ihrer Bedeutung für die Bildung der sinnlichen Anschauung". Versteht man unter materialer Bildung diejenige, die neuen Vorstellungsinhalt erzeugt (Zillers Grundlegung, S. 71), so muss doch gewiss nichts sicherer zur materialen Bildung gerechnet werden als die Erzeugung neuer sinnlicher Anschauungen, so gewiss auch die Anschauung der Bildung fähig ist. (Vergl. in Herbarts ABC der Anschauung die Einleitung: „Die Anschauung ist der Bildung fähig".) Was ist denn nun nach Bergemann materiale Bildung? Die „bloss gedächtnismässige Aneignung von Kenntnissen" doch auch nicht; denn diese könnten, weil nicht durch sinnliche Anschauung, nur durch die Sprache dargeboten werden, durch diese aber lernt man ja denken, wie Bergemann sagt.

An anderer Stelle heisst es bezüglich des Nacheinander der Unterrichtsstoffe: „Ausschlaggebend ist dabei das formale Element, mit anderen Worten: die Beschaffenheit der kindlichen Psyche, der natürliche psychologische Entwickelungsgang. Denn will man auf denselben formal bildend einwirken, so muss man sich an ihn halten" (S. 45). Aber warum soll die jeweilige Beschaffenheit der kindlichen Psyche auf einmal das „formale Element" heissen, da doch der materiale Besitz ebenso gut zur kindlichen Psyche gehört?

Wieder eine andere Auffassung findet sich im Anfang des II. Teiles. Die Erziehung überhaupt, heisst es hier, hat die Aufgabe, „den Zögling so zu bilden, dass er dereinst an der Lösung der Aufgaben des Kulturlebens in irgend einer Weise sich beteiligen könne. Dazu gehört zweierlei, einmal, dass man diese Aufgabe kennt, zum anderen, dass man die Fähigkeit besitzt, an ihrer Lösung mitzuarbeiten ... In jenem besteht eben die materiale, in diesem die formale Geistesbildung" (S. 37 f.). Hier ist zu fragen: Lernt man durch sinnliche Anschauung ohne weiteres Aufgaben des Kulturlebens kennen, d. h., kann man sie kennen lernen, ohne zu denken? Und kann man die Fähigkeit, an ihrer Lösung mitzuarbeiten, erwerben, ohne sich neue Vorstellungen anzueignen?

Dieselbe Unklarheit lag endlich auch schon in der obigen Anklage der Herbartischen Unterrichtslehre. Sie übersieht den formalen Faktor der intellektuellen Bildung, hiess es zuerst (S. 8); sie vernachlässigt die Bildung der Bedingungen des Intellektes, hiess es gleich darnach, und das Zweite sollte das Erste erklären. Diese Bedingungen waren aber von zweierlei Art: einige führten einen Komplex von Vorstellungen herbei = materiale Bildung; andere führten auf Grund dieses Vorstellungskomplexes zum Urteilen, zum Denken = formale Bildung. Also spricht der erste Vorwurf vom formalen Faktor allein, der zweite vom formalen und materialen Faktor! Kann die Sprachverwirrung noch grösser sein? Lernt man auch durch solche Sprache denken? Oder muss man es nicht vielmehr ganz leidlich verlernt haben, wenn man sich solche Litteratur ruhig bieten lässt?

Nach solcher Vorarbeit legt nun Bergemann seinen **Unterrichtsgang,** d. h. die Operationen an einem Pensum dar und vergleicht ihn mit den Formalstufen (S. 29—37). Natürlich folgt er dabei nach seiner Meinung den „gegenwärtig sicheren Resultaten der psychologischen Forschung". Nach dem früheren müsste man annehmen, sein Gang sei vollständiger, er biete insbesondere hinsichtlich der formalen Bildung mehr als jene, etwa noch besondere logische Uebungen an den neuen Stoffen oder wer weiss was. Die Sache wird aber ganz anders. Sein Unterrichtsgang enthält nämlich nur: 1. die Ankündigung, 2. die Darbietung, 3. die Einprägung durch „Wiederholung des Gebotenen und Zusammenfassung desselben in einem kurzen, prägnanten Satze durch die Schüler"; also von der zweiten, der mehr formalen Hälfte einer Zillerschen Einheit fast nichts! „All die schönen Dinge wie Verknüpfung, Ordnung und Anwendung" sind nicht in das Schema aufgenommen, „einfach deshalb nicht, weil sie nicht hineingehören. Von Verknüpfung und Ordnung, Association und System kann erst die Rede sein, wenn ein grosses, ein sehr grosses Stoffgebiet der nämlichen Art durchgearbeitet worden ist." „Nach der Arbeit eines Semesters, eines Jahres, bei einer grossen, abschliessenden General-Wiederholung lasse der Lehrer das Wichtigste aus dem betreffenden Arbeitsgebiete in einigen knappen Sätzen zusammenfassen." Eine besondere Stufe der Anwendung aber ist überhaupt nicht nötig: „man biete nichts, was nicht fort und fort im Unterrichte, bald so, bald so, das eine Mal dieses, das andere Mal jenes Stück davon, zur Verwendung kommen kann." Dieser Gedanke selbst ist natürlich auch der Herbart-Zillerschen Unterrichtslehre nicht fremd. „Alles überhaupt, was gelernt wird, muss immer einer langen Reihe von Bindungsmitteln angehören, die es entweder fortsetzt oder anfängt, und wobei das Einzelne immer darauf berechnet ist, zu einem grösseren Ganzen, das der Zögling besitzen soll, einen Beitrag zu liefern. Unter sich völlig beziehungslose Vorstellungen und ungeordnete, zusammenhangslose Massen dürfen dem Zögling durchaus nicht gegeben werden, sondern der Unterricht muss bei der Aufnahme des Stoffs durch die Zöglinge stets auf die Bildung von Reihen hinarbeiten, in denen die einzelnen Glieder allseitige Beziehungen annehmen, denn nur aus reihenförmigen Verbindungen geht die Kraft des Könnens hervor." (Zillers Grundlegung, 1. Aufl. S. 153; vergl. S. 147 f., 167. Allg. Päd. S. 387. Herbarts Umriss § 78 und Päd. Schriften, hsgg. von Willmann I, S. 89.) Man vergegenwärtige sich aber, was nach Bergemanns Vorschriften daraus und aus der Gewinnung des begrifflichen Inhaltes in der einzelnen Stunde werden muss. Die Wiederholung umfasst nur „einen kurzen Satz", der bloss der Einprägung wegen da ist; die Vorbesprechung ist auf wenige Fälle beschränkt (S. 30); die Darbietung aber soll so erfolgen, dass der Lehrer den Gegenstand in natura oder bildlich vorzeigt und die Erläuterungen dazu „in der Form des fliessenden und gewählten freien,

anschaulichen, deutlichen Vortrages" bietet![1]) Wie der dreissigjährige Krieg in natura oder der Lehrgehalt der Bergpredigt bildlich vorgeführt werden soll, darf man den Verfasser nicht fragen; seine Darstellung thut wirklich, als gäbe es nur Unterrichtsgegenstände, in denen jene Art der Darbietung möglich ist. Der begriffliche, abstrakte Inhalt, den der Schüler nach den „Schuljahren" u. s. w. unter Leitung des Lehrers selbst gewinnen soll, damit er das Lernen lerne (vgl. oben die Stelle aus dem Ersten Schuljahr), muss bei Bergemann jedenfalls auch gleich mit vorgetragen werden. Verfasser wird ja nicht müde, auseinander zu setzen, dass das Kind auch beim blossen Zuhören innerlich thätig sei, obwohl das an sich gar nicht fraglich sein kann. Darum hat es bei ihm allem Anschein nach auch einen anderen Sinn als bei anderen Leuten, wenn er sagt: „Denn, ich wiederhole es, an der Hand der Sprache lernt der Mensch denken" (S. 35). Der Lehrer zeigt vor, der Lehrer trägt vor, der Schüler prägt knappe Sätze ein, zunächst einzeln, später in grossen Haufen, und dadurch werden zugleich „die intellektuellen Fähigkeiten des Zöglings als solche gebildet": dieser didaktische Materialismus wäre also das Ergebnis der „gegenwärtigen psychologischen Forschung."

In dem nun folgenden Vergleich seines Unterrichtsganges mit den Formalstufen (S. 35—37) geht Verfasser gar nicht ins Einzelne, insbesondere ist von dem „formalen Faktor der intellektuellen Bildung", den die Didaktik der Herbartianer „teilweise übersehen" soll, gar nicht mehr die Rede, auch nicht in einem „ganz kurzen Satze", der nach all den Zerrungen und Schiebungen hier wirklich angebracht wäre. Die ganze Anklage ist daher eine unerwiesene Behauptung geblieben. Dagegen hält Verfasser seiner eigenen Leistung am Schlusse eine Lobrede aus einer ganz anderen Tonart. „Mein Schema soll nicht, wie die Formalstufen, ein Panzerhemd, sondern ein weites, loses Gewand sein, eine Richtschnur im grossen und ganzen. Eine solche ist gewiss nötig, aber im übrigen herrsche möglichste, freilich psychologisch wohl begründete Freiheit. Weg mit jenen papierenen Lehren — Platz den freien Künstlern! . . Ein jeder Künstler hat seine eigene Manier, seinen eigenen künstlerischen Takt — und er soll ihn haben: der Künstler in der Schulstube so gut wie der im Atelier, am Arbeitstisch und am Instrument . . . Man kann nur dringend raten, dass der Lehr-Künstler ja nicht sich von dem Wege, der seiner Individualität am besten liegt, ihm dieser zufolge der sympathischste ist, abbringen lasse, weil irgendwelche Methoden-Fexe ihre Manier als die alleinseligmachende anpreisen" (S. 36). Was hat denn aber Verfasser mit seinem „Unterrichtsgange" gethan? Und wie soll denn über die „Richtschnur im grossen und ganzen, die gewiss nötig ist", eine wissenschaftliche Diskussion geführt werden, wenn

[1]) Der Verfasser ist jetzt Gegner des darstellenden Unterrichts; man vgl. Päd. Studien 1899, S. 103 f.

man das, was man darüber gefunden hat oder mit anderen für richtig hält, nicht aussprechen soll, aus Furcht, man könnte jemand lästig werden? Zur Sache selbst vergleiche man z. B. Herbarts Päd. Schr. I, S. 414 (Allg. Päd. II. Buch, 4. Kap. IV: Manieren des Unterrichts), Grundlegung S. 173 f. und Thrändorf im 19. Jahrb. des V. f. w. P. S. 322: „Je freier und individueller sich die Benutzung des von mir gebotenen Stoffes in der Praxis gestalten wird, desto lieber ist mirs, denn nach meiner festen Ueberzeugung kann nur das auf den Schüler wirken, was der Lehrer auf Grund sorgfältiger Studien aus seiner Individualität heraus gleichsam neu erzeugt." Herrn Bergemann aber hindert seine Begeisterung für Freiheit der Methode nicht, später auf gut Würzburgisch zu erklären: Wenn ich Schulinspektor wäre, würde ich die Anwendung der Ziller'schen Konzentration mit Strafe belegen (S. 48).

Was **ergiebt sich** nun aus der vorstehenden kritischen Betrachtung?

Bergemanns Ausführungen über die materielle und formale Seite der Unterrichtsmethodik zeigen grosse Unkenntnis dessen, was die Pädagogik darüber bereits gelehrt hat, sind in sich selbst höchst unklar und stellen in derselben Sache nicht selten ja und nein ganz „unbefangen" neben einander. Verfasser hat sich mit einer Sache auseinandergesetzt, ohne sich vorher mit derselben intim zusammengesetzt zu haben. Diese Wahrnehmung würde sich bei den viel schwierigeren Fragen der Kulturstufen und der Konzentration in verstärktem Masse wiederholen.

Bergemanns Kritik ist daher schwerlich geeignet, dem Fortschritt der Methodik, der Pädagogik überhaupt und der von ihm und den Sozialpädagogen überhaupt so viel berufenen Kultur zu dienen. Das Erbgut der Pädagogik wird dadurch ganz „unbefangen" verwüstet, und die vorgeschlagenen praktischen Massnahmen sind ein offenkundiger Rückschritt.

Dass dieser „Unterrichtsgang" das zwingende Ergebnis der Sozialpädagogik in seinem Sinne sei, sagt Verfasser hier nicht ausdrücklich, er beruft sich nur auf die „gegenwärtige psychologische Forschung", während er hinsichtlich des Unterrichtsstoffes eifrig das „Kulturprinzip" heranzieht. An anderer Stelle aber behauptet er, in Bezug auf den Anschluss an die Eigenart des einzelnen Kindes sei kein wesentlicher Unterschied zwischen der Individual- und der (d. h. seiner) Sozialpädagogik, ja die Praxis sei auch in Perioden mit individualistischer Theorie stets „sozial" gewesen. (Aphorismen zur sozialen Pädagogik. 1899, Nr. 19, 20, 22.) Aber im Vergleich mit derjenigen Pädagogik, welche er kritisieren will, schlägt er doch eine andere Praxis vor. Nach seinem Schema kommt nun das Kind so wenig zum Worte, dass es seine eigenartige Auffassung kaum offenbaren kann; und was er über das Verhältnis von Einzel- und Gesamtgeist lehrt, das rechtfertigt, da es nicht durch eine reine ethische Anschauung ergänzt

wird, einigermassen sein Unterrichtsverfahren, bei welchem der Schüler nur einfach aufnimmt, was der Gesamtgeist ihm durch seine ausführenden Organe darbietet.

Derartiges litterarisches „Wirken“ kann den zunächst Angegriffenen nicht im Ernste gefährlich werden. Aber wo blieb die entschiedene Abwehr derer, die mit Bergemann Sozialpädagogen sein oder die „gegenwärtige psychologische Forschung“ verwerten wollen?

B. Mitteilungen.

I. Die deutsche Lehrerversammlung in Köln

wurde in den schönen Pfingsttagen dieses Jahres von mehr als 2000 Teilnehmern aus allen deutschen Gauen besucht, und der Kölner Lehrerverein hatte sich nach Kräften bemüht, seinen zahlreichen Gästen den Aufenthalt in der rheinischen Metropole recht angenehm und lehrreich zu gestalten.

Der Hauptversammlung ging eine Vorstandssitzung des preussischen Lehrervereins voraus, der weit über 51000 Lehrer umfasst. Es wurde beschlossen, die Besoldungsstatistik zu veröffentlichen; sie zeigt, dass die preussische Lehrerschaft mit Recht über die den Absichten des Ministers und des Abgeordnetenhauses nicht entsprechende Ausführung des Besoldungsgesetzes sehr zu klagen hat. Es soll ferner eine Eingabe an die Staatsregierung gerichtet werden, den Lehrern auch das passive kommunale Wahlrecht und Sitz und Stimme im Schulvorstande zu verleihen. Endlich soll der Kultusminister gebeten werden, die Ferien der Volksschulen allgemein mit denen der höheren Schulen gleichzulegen, es sei sachlich nicht richtig, der Volksschule 63, der höheren Schule aber 80 Tage Ferien zu gewähren. Wir halten diese Stellungnahme nicht für richtig; nach unserer Ansicht muss die Volksschule und der Volksschullehrer mehr Ferien haben als die höheren Schulen und ihre Lehrer, — das folgt notwendig aus den in dieser Sache in Vereinen und Zeitschriften angeführten Gründen; ferner lehrt die Erfahrung, dass bei einer Feriendauer von mehr als zwei Wochen die Schüler halb verwildern; also: weniger lange als öftere Ferien.

Dieser Vorstandssitzung folgte eine allgemeine Begrüssungsversammlung mit anschliessendem Kommers im grossen Saale der „Lese“, d. h. einer Gesellschaft von Mitgliedern der Hochfinanz und Grosskaufmannschaft. Es gab dort einen ausgezeichneten Wein für wenig Geld, und gratis wurden von redegewandten Vertretern aus Nord und Süd, aus Ost und West die Flammen der Begeisterung gespendet. Wenn man einen guten Tropfen vor sich und einen lieben Freund neben sich hat, dann sind solche Begrüssungen, falls sie sich nicht in die Länge ziehen, sehr angenehm; aber mancher Redner würde doch mehr Eindruck machen, wenn er sich nicht in so hohem Pathos bewegte. Ja, wären nur Lehrer zugegen; aber es sind

doch auch Männer aus anderen Berufen, es sind Frauen und junge Damen anwesend, die der pathetischen Begeisterung des Begrüssungsredners von X gar keine apperzipierenden Vorstellungen entgegenbringen; er bleibt ihnen unverständlich. Ich habe von all den Reden nur behalten, dass ein Kollege aus Frankfurt den bevorstehenden Verhandlungen „Mehr Licht“ wünschte. Im übrigen befriedigte der Verlauf dieses Festabends nach allen Seiten hin. Was rednerische Gewandtheit und Sicherheit, schöne Lebensformen, köstlichen Witz und Reichhaltigkeit der Darbietungen des Kommerses betrifft, so wird die Lehrerschaft darin von keinem Stande mehr übertroffen. Dieser Ansicht werden alle diejenigen beipflichten, die ähnlichen Veranstaltungen anderer Berufsstände öfter beizuwohnen Gelegenheit hatten. Um so mehr tritt an den einzelnen Lehrer die Forderung heran, nicht nur ernstlich an seiner wissenschaftlichen Bildung zu arbeiten, sondern sich auch in seinem Benehmen und Gehaben würdiger und schöner Formen zu befleissigen.

Die erste Hauptversammlung wurde am Dienstag Vormittag im grossen Saale des Gürzenich von Seminar-Oberlehrer a. D. Halben-Hamburg mit einer Begrüssung der Ehrengäste und der Vertreter der Behörden eröffnet. Seine Ansprache gipfelte in den Worten: „Nur aus vereintem Streben der Lehrerschaft und der Bürgerschaft kann eine Blüte der Schule und eine Sicherung der Zukunft unseres Volkes durch die Schule erwachsen.“ Herr Clausnitzer-Berlin, der hierauf den Vorsitz übernahm, wies in seiner Ansprache u. a. darauf hin, dass es im neuen Jahrhundert gelte, die Volksschule, die vielfach eine noch untergeordnete Stellung einnehme, auszubauen nicht bloss für die Jugend niederer Stände, sondern für das gesamte deutsche Volk. Als Vertreter der Behörden sprachen die Herren Provinzialschulrat Klewe-Koblenz und Regierungs- und Schulrat Bauer-Köln, wobei mancher Lehrer gedacht hat, wenn das Gedeihen der Schule und das Wohl des Standes von unseren nächsten Vorgesetzten bei der Regierung etwas mehr abhängig wäre, könnte das gar nicht schaden. Allein, so hiess es, diese Herren haben in ihrem Kollegium selbst in Schulsachen wenig Einfluss, weil ihre Kollegen dem heutigen Stande des Schul- und Erziehungswesens sehr fern stehen, wie es bei den meisten Gebildeten der Fall ist, und weil politische und finanzielle Erwägungen mehr gelten als pädagogische Gründe. Herr Oberbürgermeister Becker sprach im Namen der Stadt und Herr Lehrer Neunkirchen als Vertreter des Ortsausschusses.

Nun erhielt Herr E. Beyer-Leipzig das Wort zu seinem Vortrage: Rückblicke und Ausblicke an der Jahrhundertwende. Was der Redner vorbrachte, war in sachlicher Hinsicht eine Zusammenfassung der in Lehrerkreisen bekannten und anerkannten pädagogischen Gedanken und Forderungen und in rednerischer Hinsicht eine so glanzvolle Leistung, dass die Versammlung mit wachsendem Interesse und sich steigernder Aufmerksamkeit den Ausführungen lauschte und sie am Schlusse mit einem Beifallssturm belohnte. Der Redner ging davon aus, dass Rousseau mit seinen pädagogischen Anregungen in Frankreich keine sittliche Erneuerung der Gesellschaft erzielt habe; ein solches Verdienst sei nur dem in Deutsch-

land wirkenden Pestalozzi eigen. In Preussen habe die Saat des edlen Schweizers die ersten und tiefsten Wurzeln geschlagen. Diesterweg habe die pädagogischen Anregungen Pestalozzis in Deutschland weitergeführt. Dittes habe sie in Oesterreich verbreitet. Solche Vorkämpfer habe die Lehrerschaft nötig gehabt im Streite mit der Reaktion und Hierarchie. Der deutschen Lehrerversammlung wurde das Verdienst zuerkannt, in der Zeit der Reaktion die pädagogischen Ideale gepflegt zu haben. Mit der Begründung des Deutschen Reiches habe das Schulwesen einen neuen Aufschwung nehmen müssen, weil die grösseren politischen Gerechtsame des Volkes nur bei gesteigerter Volksbildung zur rechten Entfaltung kommen könnten. Hier wurde dann in schöner Weise darauf hingewiesen, dass durch Herbarts Philosophie und Pädagogik ein neuer Aufschwung bewirkt worden sei, was wir dem Wirken Zillers, Strümpells, Stoys, Dörpfelds u. a. m. zu verdanken hätten. Nun dürfe man aber nicht hier stehen bleiben, sondern es sei unsere Aufgabe, energisch die Weiterentwickelung des Schulwesens zu betreiben. Als Strebeziele wurden hingestellt die allgemeine Volksschule, die obligatorische Fortbildungsschule für beide Geschlechter, die Fürsorge für sittlich Gefährdete und Verwahrloste und sozialpädagogische Veranstaltungen, um die Jugend mit den Naturschönheiten des Vaterlandes und die unteren Klassen mit den geistigen Schätzen der Nation mehr und mehr bekannt zu machen. Dazu ist die Mitwirkung des Volksschullehrerstandes unumgänglich, aber unser Stand bedarf zur Lösung dieser Aufgaben einer tieferen Ausbildung, einer besseren Besoldung und einer freieren Bewegung. Wenn auch in der Gegenwart viele Volkskreise hauptsächlich materielle Vorteile erstreben, in der Lehrerschaft ist aber weit und breit der Glaube an leuchtende Ideale noch lebendig. Diesem Streben wird der Erfolg schliesslich nicht fehlen.

Das ist im allgemeinen der Kern der Beyerschen Rede. Von katholischer und evangelischer Seite ist über diese Rede viel gezetert worden, als habe der Redner gegen die christliche Religion geeifert. In Wahrheit liegt die Sache aber so, dass die Geistlichkeit beider Konfessionen, von einzelnen Pfarrern abgesehen, die wir sehr hoch schätzen, gar kein Verständnis mehr für die Gedanken und Bestrebungen der Lehrerschaft bekundet. Wir wollen für unsern Stand Beaufsichtigung durch Standesgenossen, das ist eine Ehrensache, und wir fordern für die Schule Auswahl und Anordnung des Stoffes für den Religionsunterricht nach pädagogischen Grundsätzen, nicht nach dogmatischen Gesichtspunkten, das ist eine Berufssache. Viele Geistliche aber betrachten die Beschränkung ihres Herrschaftsgebietes als eine Verletzung der christlichen Religion. Und darin liegt es begründet, dass zwei Stände, die in ihrem sozialen Wirken so sehr aufeinander angewiesen sind, so ganz und gar aneinander vorbeisprechen, um einen Dörpfeldschen Ausdruck zu gebrauchen.

Herr Beyer möge uns gestatten, dass wir ihn auf einen Irrtum aufmerksam machen. Er hält es für notwendig, „dass die absolute Ethik Herbarts mehr und mehr von der evolutionistischen Ethik abgelöst wird". Für die Ethik und Pädagogik wäre das sehr verhängnisvoll. Zwischen der Herbartischen

und evolutionistischen Ethik ist darüber kein Streit, dass sich das Sittliche entwickelt hat; nur behauptet Herbart, die Grundanschauungen über gut und böse haben sich zu feststehenden Grundsätzen, Urteilen, Maximen entwickelt, die ein für allemal Geltung haben; hier ist eine Entwickelung nur noch insofern möglich, als diese Werturteile allgemeine Anerkennung und Anwendung finden. Der Evolutionismus aber behauptet, was wir jetzt gut oder böse nennen, das wird sich in Zukunft ändern. Welche Ansicht vertritt nun der Redner? Er spricht von „sittlichen Wahrheiten", die „organisch mit den dogmatischen Lehrsätzen verknüpft" sind. Wie er sich diese organische Verknüpfung denkt, ist seine Sache, aber auf evolutionistischem Standpunkte giebt es keine allgemein-gültigen Wahrheiten. Noch deutlicher markiert Beyer seinen thatsächlichen Gegensatz zum Evolutionismus in diesem Abschnitte seiner Rede: „Es giebt nun einmal sittliche Wahrheiten, über welche die Menschheit, so veraltet und scheel sie auch den Uebermenschen vorkommen mögen, nicht hinaus kann. Der **axiomatische Kernsatz** aller Moral, der zur Nietzscheschen Herrenmoral in striktem Gegensatze steht, ist das Wort Jesu: Alles, was ihr wollt, das euch die Leute thun sollen, das thut ihr ihnen auch! Die gesamte Kulturentwickelung der christlichen Völker in den bisher abgelaufenen 19 Jahrhunderten zeigt im innersten Wesen nichts anderes als die langsame Ausprägung dieses Wortes in den Formen des Staates und der Gesellschaft. Seine weitere Verwirklichung führt uns immer weiter hin zum sozialen und zum Erziehungsstaat. Das Höchste aber, wobei der Mensch die Mithilfe der andern, die Förderung durch die beseelte Kulturgesellschaft erwarten kann, ist die Ausgestaltung seines Ich, die Vollendung seiner Persönlichkeit." Was der Redner hier vorbringt, das ist ein Herbartischer Gedanke in spezifisch Herbartischen Ausdrücken, wobei wir aber dahingestellt sein lassen, ob das Jesuwort vom ethischen oder vom pädagogischen Standpunkte bewertet werden muss. Der Anfang dieses Abschnittes zeigt, dass Herr Beyer im Grunde seines Herzens die absolute Ethik anerkennt; und der Schluss des Abschnittes zeigt, dass er auch die Sozialpädagogik, nach der die Vollkommenheit der Gesellschaft höher gewertet wird als die Ausbildung des Einzelnen, so einschätzt, wie es von Herbartischer Seite geschieht. Wir konstatieren das hiermit.

Am Nachmittage referierte dann Herr Otto aus Charlottenburg über das Thema: Die Bedeutung einer gesteigerten Volksbildung für die wirtschaftliche Entwickelung unseres Volkes. Dem Vortrage lagen folgende Leitsätze zu Grunde: „1. Die Volksbildung ist eine der wirksamsten Kräfte für erhöhte wirtschaftliche Leistungsfähigkeit eines Volkes. 2. Eine gesteigerte allgemeine Volksbildung bewirkt eine gleichmässigere Verteilung der Arbeitserträge, fördert also neben der wirtschaftlichen auch die soziale Entwickelung unseres Volkes und bedingt seine Stellung auf dem Weltmarkte. 3. Es ist deshalb a) allen bildungsfeindlichen Bestrebungen — auch um des Wertes der Bildung selbst willen — entschieden entgegenzutreten, b) allen Volksbildungsanstalten und Volksbildungsbestrebungen eine vermehrte Pflege zu widmen". Auch diesem Redner zu lauschen war

ein Vergnügen. In grösster Ruhe und Sicherheit, mit einem macht- und klangvollen Organe besprach Herr Otto den in den Thesen angedeuteten Zusammenhang zwischen Volksbildung und Volkswohlstand. Zur Sache selbst möchten wir bemerken, dass Bildung und Wohlstand nicht mit Notwendigkeit in Wechselwirkung stehen. Das ist nur der Fall, wenn die politischen Faktoren den Bedürfnissen des Volkslebens gerecht werden. In dieser Beziehung hängt nach der Anschauung hervorragender Sozialpolitiker die Zukunft Deutschlands davon ab, dass es gelingt, die germanischen und west- und südslavischen Völker zu einem mitteleuropäischen Wirtschaftsgebiete in friedlicher Weise zu vereinigen, wodurch erst die ausreichende Basis für eine kräftige Seepolitik geschaffen wird. Der von Otto dargelegte Zusammenhang zwischen Bildung und Wohlstand ist ferner davon abhängig, dass die sittlichen Wahrheiten in den Herzen der gebildeten und besitzenden Klassen noch viel mehr wirksam werden, als sie es bisher sind.

Wird ein dienendes Mädchen nicht mehr nur als Magd, sondern als Glied der Famlie behandelt, verkehrt der Fabrikherr mit seinem Arbeiter, der Grundbesitzer mit seinen Knechten in den anständigen, gesellschaftlichen Formen, wie sie unter gebildeten Menschen zur Anwendung kommen, so bewirkt eine solche Anerkennung der Bildung und der Menschenwürde der besitzlosen Klassen einen erheblichen Aufschwung nicht nur in moralischer Beziehung, sondern auch in wirtschaftlicher Thätigkeit, wie es von Otto dargelegt wurde.

Die zweite Hauptversammlung am Mittwoch stand unter dem Zeichen des Handfertigkeitsunterrichts. Die Herren Ries-Frankfurt und Scherer-Worms behandelten die Frage: Wie stellen wir uns zur Einführung des Handfertigkeitsunterrichts in den Schulplan der Knabenschulen? Da die von beiden Herren aufgestellten Leitsätze schon vorher bekannt waren, konnte man sich schon im voraus von den Verhandlungen ein Bild machen. Auf Gängen und Treppen, an den Tischen und in den Nischen standen Gruppen, von welchen die aufgeworfene Frage diskutiert wurde, ehe noch ein Vortrag gehalten war. Der grosse Saal des Gürzenich bevölkerte sich, immer dichter wurden die Reihen, im Hintergrunde eine dichtgedrängte Menge, um die Rednerbühne, um die Tische des Vorstandes herum sammelten sich eifrige Hörer, Freunde und Feinde von Hobel und Kleistertopf freuten sich, wenn der höfliche Nachbar auf seinem engen Platz noch etwas rückte und ihnen einen Plätzchen verstattete, wo sie gut gezählt volle zwei Stunden in drangvoll fürchterlicher Enge bei einer Temperatur von 24 Grad Reaumur eingekeilt blieben. Manche beteiligten sich an dem Kampfe der Geister mit lautem Ah! und Oho! und Bravo! und tüchtigem Händeklatschen. Auch fehlte es nicht an Anlässen zu einem fröhlichen Gelächter, denn die Redner kämpften nicht nur mit Gründen, sondern auch mit Witzen, und wir wollen bekennen, dass Herr Ries und seine Gefolgschaft darin mit viel Glück und Geschick zu operieren wussten. Den Inhalt der beiden Hauptreden geben die Leitsätze in treffender Kürze an.

Ries: 1. Die Volksschule bedarf aller ihrer Zeit und aller ihrer Kräfte zur Lösung ihrer speziellen Aufgabe, die ihr in der geistigen und sittlichen

Bildung der Jugend zugewiesen ist. In der Beschränkung auf diese grosse, in sich selbst stetig wachsende Aufgabe beruht ebensowohl ihre innere Kraft wie ihr Ansehen nach aussen.

2. Sie muss deshalb jeden Lehrgegenstand entschieden von sich weisen, der wie der Handfertigkeitsunterricht hierzu keinen irgendwie erheblichen Beitrag leisten kann, notwendigerweise aber den geistbildenden Fächern Zeit und Kräfte entzieht.

3. Die Volksschule muss diesen abweisenden Standpunkt dem Handfertigkeitsunterrichte gegenüber um so entschiedener einnehmen, als auch diejenigen Volkskreise, welche die praktischen Lebensforderungen vertreten, trotz mehr als zwanzigjährigen Betriebes dieses Unterrichts in allen Teilen Deutschlands und trotz reger, wohlorganisierter Propaganda seiner Anhänger sich andauernd kühl, ja vielfach schroff ablehnend gegen denselben verhalten.

Scherer: 1. Die Entwickelungsgeschichte der Menschheit lehrt uns, dass neben der Sprache die technische Arbeit am meisten dazu beigetragen hat, den Menschen zu höheren Kulturstufen emporzuheben und seine geistigen Fähigkeiten zu entwickeln; dennoch ist die technische Arbeit auf allen Kulturstufen ein wichtiges Erziehungsmittel gewesen.

2. Auch für die Kulturmenschen unserer Zeit ist die technische Arbeit ein wichtiges Erziehungsmittel; sie dient zunächst der Bildung von Auge und Hand, befördert aber auch weiterhin die geistige und sittliche Bildung.

3. Die Entwickelung der wirtschaftlichen und sozialen Verhältnisse des deutschen Volkes verlangt eine grössere Berücksichtigung des technischen Moments in der Jugendbildung, insbesondere in der Volksschule; diesem Zwecke soll in erster Linie der Handfertigkeitsunterricht dienen.

4. Der Handfertigkeitsunterricht muss, wenn er seine volle Wirkung ausüben soll, ein organischer Bestandteil des Lehrplans der Volksschule sein und nach pädagogischen Grundsätzen erteilt werden.

5. In ihrer gegenwärtigen Gestaltung kann jedoch die Volksschule dieser Forderung nicht nachkommen, es muss erst eine Umgestaltung des Lehrplans nach den Forderungen des Kulturlebens und der Pädagogik unserer Zeit erfolgen.

6. Solange dies nicht geschehen ist, muss der Handfertigkeitsunterricht in Nebenklassen, Schülerwerkstätten und Knabenhorten methodisch weiter ausgebildet werden.

Jeder Redner wurde durch anhaltende und lebhafte Aeusserungen des Beifalles belohnt. Als sich die Wogen der Aufregung etwas beruhigt hatten, da erhob sich der Vorsitzende Herr Clausnitzer-Berlin und machte bekannt, dass die Rednerliste für die Diskussion 27 Namen aufweise, eine Mitteilung, die mit sehr gemischten Gefühlen aufgenommen wurde. In der ausgedehnten Debatte sprachen für den Handfertigkeitsunterricht die Herren Rektor Brückmann-Königsberg i. P., Professor Kumpa-Darmstadt, Direktor Dr. Papst-Leipzig, Lehrer Langermann-Barmen, Rektor Wigge-Rodenkirchen, Rektor Göhl-Wormelskirchen, Stadtschulrat Dr. Sickinger-Stuttgart und Lehrer Tews-Berlin, d. h. jeder dieser Herren betonte, dass

das technische Moment in der durch die Schule vermittelten Bildung eine grössere Berücksichtigung finden müsse, sie alle empfahlen der Versammlung eine wohlwollende Stellungnahme zu den Handfertigkeitsbestrebungen. Den Standpunkt schroffer Abweisung vertraten die Herren Lehrer Martell-Frankfurt a. M., Lehrer Schüttler-Frankfurt a. M. und Lehrer Grebe-Cassel. Es fehlte dabei nicht an heiteren Intermezzos; z. B. meinte Herr Brückmann, diesmal käme das Licht aus dem Osten, wozu Martell bemerkte, er hoffte, dass der Ries im Westen das Licht im Osten auslöschen würde. Ein Redner stellte einander gegenüber die Bestrebungen der Lehrerschaft für tiefere wissenschaftliche Vorbildung und die Bemühungen mit Hobel, Scheere und Kleistertopf, womit er die Lacher auf seiner Seite hatte. Die Haltung der Versammlung wurde für die Handfertigkeitssache ungünstig beeinflusst durch die Ausführungen des ersten Diskussionsredners Herrn Brückmann, teils weil sie recht anmassend und wie unfehlbar klangen, was sicherlich nicht die Absicht des Redners war, und teils weil sie sich mehr mit Einzelheiten und Lehrplanfragen des Handfertigkeitsunterrichts befassten, wovon wir wohl annehmen dürfen, dass sie der Mehrzahl der Lehrer gänzlich unbekannt sind. Obschon also die meisten Redner Scherers Auffassung teilten und Scherer selber in der Diskussion besser als in seinem Vortrag recht eindrucksvoll sprach, so drang doch Ries schliesslich mit seiner Auffassung durch. Das zeigte sich bei der Abstimmung über die von Herrn Rektor Kuhlo-Bielefeld beantragte Resolution: „Die deutsche Lehrerversammlung in Köln spricht sich aus den von dem ersten Redner angeführten Gründen mit aller Entschiedenheit gegen die Aufnahme des Knaben-Handfertigkeitsunterrichts in dem Lehrplan der Volksschule aus.“ Sie wurde mit etwa Zweidrittelmehrheit angenommen, worüber Freunde und Feinde der Sache ihr helles Erstaunen bekundeten. Jene hatten wider Erwarten eine starke Minorität auf ihrer Seite, diese hatten auf einen so glänzenden Sieg nicht gerechnet.

Ist nun eine solche Abstimmung ein Beweis für oder gegen die pädagogische Notwendigkeit des Handfertigkeitsunterrichts? Dann könnte man alle pädagogischen, kirchlichen, sozialen und politischen Fragen ja in aller Kürze lösen. Dieser alte Zopf der Abstimmung erinnert an die Scheiterhaufen des Mittelalters, es ist die höchste Zeit, dass damit aufgeräumt wird. Die Handfertigkeitsbestrebungen sind eine reale Thatsache, zu meinen Freunden gehören tüchtige Lehrer, die wirkliche Kenner der Handfertigkeitssache sind, die praktisch darin arbeiten und von ihr eine weitere Ausgestaltung der Erziehung erwarten. Durch Hobel und Kleistertopf lassen sich diese Kollegen nicht davon abhalten, sich gründlich mit den Problemen der Metaphysik und Ethik zu beschäftigen, sich in andere Wissenschaften zu vertiefen. Wie sie das früher gethan haben, so werden sie auch fernerhin in der Handfertigkeitssache thätig sein.[1])

---

1) Gleich nach der Kölner Versammlung tagte in Hildesheim der

Auf Grund meiner Beobachtungen im Werkstattunterricht meiner Freunde habe ich in Köln auch den Eindruck gehabt, dass Herr Ries und noch mehr seine Sekundanten in der Debatte keine den Kern der Sache berührende Darlegung gegeben haben, sondern nur die offenbaren Mängel, die einem noch so neuen Lehrgegenstand anhaften, in drastischer Weise hervorzuheben und die übertriebenen Erwartungen und Forderungen mancher Handfertigkeitsvertreter mit seinen trockenen Witzen zu verspotten suchte. Nach diesem Rezept kann ein schlauer Kopf auch den Schreib- und Zeichenunterricht anrüchig machen. Die Geschichte der deutschen Volksschule zeigt, dass sowohl die Realien, wie auch das Zeichnen seiner Zeit erst nach heissem Kampf mit veralteten Anschauungen in einem Teile der Lehrerschaft und der Behörden ihre Berechtigung und Zulassung erreichen konnten.

Nach unserer Anschauung haben alle Schulen den Bedürfnissen des Volkslebens zu dienen. Hierüber entscheidet nicht eine Theorie, sondern das Leben stellt gebieterisch seine Forderungen. Dringt allgemein die Ueberzeugung durch, dass in unserer Erziehung das technische Moment nicht entsprechend gewürdigt wird, dann wird trotz aller heutigen Resolutionen und Thesen unser Unterrichtswesen anders gestaltet. Darüber ist kein Wort mehr zu verlieren. Ferner ist darauf hinzuweisen, dass wir ganz und gar in verknöcherte chinesische Zustände geraten würden, wenn für pädagogische Versuche und Ueberlegungen, die von dem offiziellen Unterrichte abweichen, kein freies Feld mehr gestattet würde. Wie anders ist es in dieser Beziehung beim deutschen Militärwesen, welchem zwar der pädagogische Charakter nicht ausschliesslich zukommt, der darin aber gewiss nicht zu verkennen ist. Unsere Heeresverwaltung pflegt nicht nur das Hergebrachte, sondern ist unermüdlich in der Erprobung von praktischen und theoretischen Neuerungen. So gebührt es sich auch für die deutsche Lehrerschaft nicht, ein Ketzergericht über die Handfertigkeitsbewegung zu veranstalten. Es hat niemand die Pflicht, sich mit diesen Bestrebungen helfend und fördernd zu befassen; aber es hat auch niemand das Recht, sie zu hindern und zu verschreien. Wer aber den Mut hat, den Lehrern in der Handfertigkeitssache zu unterstellen, ihre Thätigkeit sei in schulpädagogischer Hinsicht wertlos, der sollte sich doch an die Stirn fassen.

Verein für Knabenhandarbeit. Dem Kölner Beschluss gegenüber brachten Vorstand und Ausschuss des Vereins die nachfolgende Erklärung ein: „Die heute hier tagende Hauptversammlung des deutschen Vereins für Knabenhandarbeit erklärt gegenüber den Verhandlungen der allgemeinen deutschen Lehrerversammlung zn Köln: Die Ausführungen des ersten Berichterstatters, denen die Vertreterversammlung in ihrer Mehrheit zugestimmt hat, sind vorwiegend theoretisch-polemisierender Art, berühren nicht den Kernpunkt des Handarbeitsunterrichts und lassen die gewonnenen reichen Erfahrungen, sowie die bis dahin erfolgte methodische Durchbildung dieses Unterrichts ausser allem Betracht. Die heutige Versammlung kann daher in diesen Ausführungen nicht eine sachliche Bekämpfung des Handarbeitsunterrichts erkennen."

Wie sonderbar ist es endlich, dass eine Versammlung gebildeter Männer den hochfliegenden Plänen Beyers über die zukünftige Gestaltung unseres Bildungswesens ihren jubelnden Beifall spenden und gleichzeitig eine praktische Bestrebung zur weiteren Ausgestaltung unserer Jugenderziehung als pädagogisch wertlos bezeichnen kann. Wer ohne Vorurteil die Sachlage betrachtet, der kommt mit uns zu der Ansicht, dass es würdiger, weiser und vorsichtiger gewesen wäre, wenn sich die Versammlung die Auffassung Scherers angeeignet hätte, weil dessen Thesen allen berechtigten Erwartungen der Freunde und Feinde in dieser Angelegenheit völlig entsprechen. Wir sagen würdiger, weil nicht eine kurzweilige Spielerei, sondern eine ernste Arbeit von Kollegen zu beurteilen war; weiser wäre es gewesen im Hinblick auf die Entwickelungsgeschichte unserer Lehrfächer, und vorsichtiger im Hinblick auf die zukünftige Gestaltung des Schulwesens. Das von Herrn Martell am Vorabend der Versammlung als Wunsch gespendete apokryphe Goethewort war hier also ganz am Platze.

Als Pfingsten 1899 auf dem westfälischen Lehrertage in Schwelm ebenfalls auf Anregung des Herrn Kuhlo der Handfertigkeitsunterricht schlankweg abgethan wurde, kam der Kochunterricht an die Reihe. Es wurde ausgeführt, wie wertvoll es sei, wenn man den grösseren Mädchen einen verständigen Unterricht über die Führung des Haushaltes erteilen würde. Herr Oberregierungsrat Michaelis-Arnsberg sprach sich sehr warm dafür aus, und siehe da, der Kochunterricht fand Gnade in den Augen der Versammlung. Konsequent war das ja nicht, aber eine gute Mahlzeit hält Leib und Seele zusammen, das weiss man in Westfalen besonders zu schätzen. Es wäre sehr interessant gewesen, auch in dieser Frage die Stellungnahme der deutschen Lehrerversammlung zu erfahren. Leider war dafür keine

---

Es sei gestattet, noch hinzuweisen auf die Verhandlungen des Rheinischen Lehrerverbandes zur Förderung der erziehlichen Knabenhandarbeit, die kurz nach dem Kölner Lehrertage in Aachen stattfanden. Dort sagte Herr Regierungs- und Schulrat Dr. Wimmers, die Regierung stehe der Knabenhandarbeit durchaus freundlich gegenüber, wolle aber nicht deren Einführung in den Unterricht, weder obligatorisch, noch fakultativ, ihre Pflege müsse neben der Volksschule erfolgen. Da aber sei sie geeignet, die Erziehung nach der Seite der technischen Fertigkeit zu ergänzen. In dem Jahresbericht, den Herr Stadtschulrat Dr. Brandenberg (Köln) erstattete, heisst es: Die Schule kann nach ihrer jetzigen Verfassung den Knabenhandarbeitsunterricht nicht in ihren Plan aufnehmen, noch kann der Handfertigkeitsunterricht in seiner gegenwärtigen Gestaltung beanspruchen, in den Lehrplan der Volksschule aufgenommen zu werden. Aber die Thatsache, dass die industriereichen Bezirke sich in hervorragender Weise der Knabenhandfertigkeit zugewendet haben, ist ein Beweis, dass ihre Nützlichkeit für die technische Ausbildung und ihr hoher Wert für die Erziehung Anerkennung gefunden haben.

Zeit mehr vorhanden. In vielen Städten des deutschen Westens und Südens haben in dieser Angelegenheit die theoretischen Erwägungen zu praktischen Einrichtungen geführt, die allgemein als nützlich anerkannt werden. Herr Lehrer Wolgast-Kiel hatte das Referat in Aussicht gestellt über die Frage: Wie stellen wir uns zur Einführung des Haushaltungsunterrichtes in den Lehrplan der Mädchenschulen? Hier folgen die Leitsätze:

1. Die Einführung des Haushaltungsunterrichts in den Lehrplan der Mädchenschulen ist grundsätzlich abzulehnen, weil a) durch diesen Unterricht die Aufgabe der Mädchenschule als einer allgemeinen Bildungsanstalt nicht gefördert wird, b) der Unterricht keinem allgemeinerem Bedürfnis entspricht und c) die hauswirtschaftliche Unterweisung der Mädchen zunächst Pflicht des Hauses ist. 2. Dennoch hat die Schule, unbeschadet ihres Charakters als einer allgemeinen Bildungsanstalt, die hauswirtschaftliche Unterweisung vorzubereiten, insbesondere im naturwissenschaftlichen und im Rechenunterricht. 3. Da aber die gegenwärtigen sozialen Verhältnisse namentlich in Industriebezirken und grossen Städten thatsächlich dem Hause die Unterweisung in Hauswirtschaft oft erschweren oder auch ganz unmöglich machen, und dennoch im Interesse der Erhaltung unseres Familienlebens diese Unterweisung als unbedingt notwendig erachtet werden muss, so ist sie der Mädchenfortbildungsschule zu überweisen. 4. So lange die obligatorische Einführung dieser Schule noch nicht allgemein durchgeführt ist, wird sich die Anlehnung der hauswirtschaftlichen Kurse, wo sie notwendig erscheinen, an die oberen Klassen der Mädchen-Volksschule als wünschenswert herausstellen. 5. Diese Anlehnung ist auch insofern von Nutzen, als durch Erfahrungen, die unter verschiedenen Verhältnissen und mit verschiedenen Mitteln gemacht worden, die Ansichten über Bedeutung, Stellung und Methode dieses Unterrichts noch mehr geklärt werden.

Es macht einen eigentümlichen Eindruck, zu beobachten, wie der Verfasser sich abquält, zuerst etwas grundsätzlich abzulehnen, was er hernach als unbedingt notwendig erachtet, um es dann doch nur anzulehnen. So reden die Diplomaten in der Pädagogik.

In den Nebenversammlungen wurden besonders die Vorträge der „Freien Vereinigung für philosophische Pädagogik“ sehr zahlreich besucht. In vier Sitzungen wurden vier Vorträge erledigt.

Zuerst sprach Herr Lehrer Dr. Steglich-Dresden, der Vorsitzende dieser freien Vereinigung „Ueber das Verhältnis der pädagogischen Pathologie zu den übrigen Zweigen der Pädagogik.“ Nach einem geschichtlichen Rückblick auf die Werke von Strümpell, Koch, Közle und einer Würdigung und Anerkennung der Zeitschrift „Die Kinderfehler“ legte Referent dar, dass die Beobachtung und Behandlung der auf dem Gebiete der Erziehung vorkommenden Abweichungen vom Normalen in leiblicher und geistiger Hinsicht den Gegenstand der pädagogischen Pathologie bilden. Diese Erfahrungen müssen im Unterricht und in der Schulverwaltung berücksichtigt werden. Die Pathologie will den Blick des Erziehens schärfen und ihm Mittel und Wege an die Hand geben, dass er den Indivi-

dualitäten seiner Schüler besser als bisher gerecht werden kann. An den Vortrag schloss sich eine lebhafte Diskussion, welche zwar die Frage nicht weiter aufklärte, aber doch für das private Studium wertvolle Anregungen bot.

In der folgenden Sitzung sprach Herr Rektor Wigge-Rodenkirchen (Oldenburg) über das Thema: Die Kernpunkte des Streites um die Individual- und Sozialpädagogik. Referent vertritt die Anschauung, dass der einzelne Mensch Eigenart und Selbstzweck habe, dass die Kultur für jeden Einzelnen nur ein Mittel zur Selbstvervollkommnung sei. Darum muss die Pädagogik das Erziehungsziel in den einzelnen Menschen legen, nicht in die Gesamtheit. Ausser der Schule wirken noch viele Einrichtungen des Volkslebens erziehlich. Der Lehrer soll hierfür Interesse haben, aber sein spezielles Arbeitsfeld ist die Schule. Was Tews, Natorp, Rissmann, Ziegler, Bergemann u. a. für Sozialpädagogik ausgeben, sind teils längst bekannte Gedanken, teils liegt es ausserhalb der Wirkungssphäre des Schulmannes. Wir unterschreiben diese Ausführungen und fügen noch hinzu, dass im zweiten Teile von Herbarts allgemeiner praktischer Philosophie auch noch Anregungen für die soziale Seite der Pädagogik enthalten sind, die bis jetzt noch nicht in den Gedankenkreis der Wortführer der „neuen“ Sozialpädagogik einbezogen sind.

In der dritten Sitzung sprach Herr Richard Engel, bisher Lehrer in Elberfeld, jetzt Heilpädagoge in Köln, über das Thema: Suggestion und Erziehung. Er stellte folgende Thesen auf: 1. „Eine eingehende Kenntnis des Suggestionismus mit Einschluss des Hypnotismus ist für den Lehrer und Erzieher von unschätzbarem Werte. 2. Sie setzt ihn in den Stand, seine schwierige Aufgabe leichter und besser zu erfüllen auf dem Gebiete des Unterrichts sowohl wie der Erziehung. 3. Eine praktische geeignete Handhabung der Suggestion wird oft Gebrechen und Unarten im Keime zu ersticken vermögen, die sonst zu Schädigungen der leiblichen und geistigen Gesundheit führen können (Stottern, Nägelkauen, Stehlsucht u. s. w.). 4. Darum ist eine Einführung in diese praktische Psychologie zu empfehlen.“ In der sehr ausgebreiteten und andauernden Diskussion wurde nichts wesentlich Neues vorgebracht; aber sie zeigte, dass das Interesse für diese dunkle Seite der Psychologie sehr gewachsen ist. Durchweg war man der Meinung, dass Herrn Engels Erwartungen bezüglich der erziehlichen Wirkung des Hypnotismus zu optimistisch seien.

In der vierten Sitzung sprach Herr Anders-Charlottenburg über das Thema: Das Willensproblem und seine pädagogische Bedeutung. Er führte aus: Der Determinismus nimmt an, dass das menschliche Handeln stets durch das stärkste Motiv bestimmt werde, während der Indeterminismus behauptet, dass der Wille unter den Motiven wählen könne. Die Freiheit des Willens wird weder durch die allgemeine Erfahrung bewiesen, noch ist sie eine notwendige Voraussetzung der Sittlichkeit. Gegen die Freiheit des Willens spricht: a) die Psychologie, welche als Ursache der Willenshandlung das durch Associationsgesetz bedingte Spiel der Motive und ferner die Bewegungsvorstellung aufweist, aber keinen freien Willen; b) das

Vorhandensein moralischer Anlagen oder das Fehlen derselben, das sich namentlich an geborenen Verbrechern zeigt; c) die Vererbung, welche moralische Eigenschaften festlegt und so den Charakter mitbestimmt; d) die Thatsache, dass Erziehung und Umgebung den Menschen von Jugend auf formen. Das Gefühl der Freiheit erklärt sich daraus, dass die Motive unsers Handelns in uns selbst liegen. — Aus der Determination unsers Willens ergeben sich für die Pädagogik folgende Forderungen: Für die sittliche Erziehung ist der Unterricht, auch der Religionsunterricht nicht ausreichend, die Hauptsache ist vielmehr die Gewöhnung. Daher liegt der Schwerpunkt der Erziehung im Elternhause, und durch soziale Massnahmen müssen alle Eltern in die Lage gesetzt werden, sich um die Erziehung der Kinder bekümmern zu können. Sittlich gefährdete Kinder sind frühzeitig in bessernde Verhältnisse zu bringen. Für die sittliche Gewöhnung ist erforderlich: als Hauptsache das Beispiel der Erzieher; konsequentes Anhalten zu sittlichem Handeln; Berücksichtigung der Eigenart der Kinder; Fortschreiten vom Leichten zum Schweren, entsprechend der Entwickelung des Kindes und dadurch Vermeidung von sittlicher Frühreife; besondere Vorsicht und allmähliches Gewöhnen an Selbständigkeit beim Uebergang aus dem engen Kreis des Hauses in die Welt. Die Eltern müssen mit pädagogischen Kenntnissen ausgerüstet sein. Der Unterricht dient zur Erweiterung, Ergänzung und Vertiefung der Erfahrung. Der Referent meinte zum Schluss, seine Ausführungen seien geeignet, die Pädagogen aus ihrer Sicherheit aufzuschrecken. In der Diskussion bemerkte der Vorsitzende, dass nach indeterministischer Auffassung des Willens von einer sittlichen Erziehung ernstlich nicht mehr zu reden sei.

Mit dem Lehrertage war eine Lehrmittelausstellung von unübersehbarer Fülle und Mannigfaltigkeit verbunden. Weniger wäre mehr gewesen, sagte mancher Besucher.

Die festlichen Veranstaltungen verliefen aufs glänzendste; über alles Lob erhaben war das Konzert des Kölner Männergesangvereins, das den höchsten Kunstgenuss bot und allen Teilnehmern unvergesslich bleiben wird. Volles Lob gebührt dem Kölner Lehrerverein für seine umsichtige Vorbereitung und Durchführung des Programms.

Weitmar. Julius Honke.

II. Die Fortführung der Schulklassen.

Die Unterzeichneten richten an alle Leser die Bitte um gütige Mitteilung:

1. an welchen Orten und Schulen die Fortführung der Klassen eingeführt ist oder war.
2. Wann wurde sie eingeführt (eventuell wann wieder abgeschafft)?
3. Welche Vorteile gewährt die Einrichtung?
4. Welche Nachteile sind ersichtlich?

5. Wie stehen die Lehrer zu der Fortführung, nachdem sie dieselbe praktisch kennen gelernt haben?

6. Welche Stellung nehmen die Schulaufsichtsbeamten ein?

7. Auch für die blosse Mitteilung der Adressen von Schulleitern der inbetracht kommenden Schulen an einen von uns wären wir schon dankbar.

Das Ergebnis unserer Statistik werden wir veröffentlichen.

Ad. Rude,
Rektor in Nakel a. d. Netze (Posen).

J. Tews.
Lehrer in Berlin NW., Lübeckerstr. 6.

C. Beurteilungen.

Fritzsch, Theodor, Ernst Christ. Trapp. Sein Leben und seine Lehre. Dresden 1900. Bleyl & Kaemmerer (O. Schambach). Preis 4 Mk.

Die Geschichte der Pädagogik hat in einigen Werken eine von grossen Gesichtspunkten geleitete zusammenfassende Darstellung erfahren. Solche Darstellungen sind von grossem Vorteil, doch bergen sie auch eine Gefahr: die Gefahr nämlich, bei unzureichender Grundlage von Spezialforschungen ein falsches, oder mangelhaftes Bild einer Periode oder Person zu geben. Auf diese Gefahr hin müssen indes zusammenfassende Darstellungen jederzeit gewagt werden; andererseits geben sie ja auch bei kritischer Benutzung vielseitige Anregungen zur Bearbeitung besonderer Gebiete. In der pädagogischen Litteratur der Gegenwart stehen didaktische und methodische Fragen weit im Vordergrunde, die geschichtliche Forschung scheint dagegen zurückzutreten. Die Sammlung historischer Quellen hat zwar eine grossartige Konzentration gefunden in dem Unternehmen der Monumenta Germaniae Paedagogica, die einer künftigen zusammenfassenden Darstellung der Geschichte der Pädagogik eine schier beängstigende Fülle wertvollen Materials darbieten. An Monographien aber, wie der uns vorliegenden über E. Chr. Trapp, herrscht in der That kein Ueberfluss. Dergleichen Monographien bilden die Brücke von Einzelmaterialien, wie sie vielfach die Monumenta und andere Sammlungen bieten, hinüber zu umfassenderen geschichtlichen Darstellungen.

Es ist in der That befremdlich, dass das „unstreitig wissenschaftlich und litterarisch hervorragendste Glied der philanthropischen Bewegung“ noch so wenig Berücksichtigung gefunden hat. Selbst weitverbreitete Handbücher für den Unterricht der Geschichte der Pädagogik an Seminaren begnügen sich mit der blossen Namensnennung Trapps.

Fritzsches Monographie beruht auf umfassenden und gründlichen Studien. Wir werden mitten hineinversetzt in die Gedankenbewegung jener Zeit, in den Streit um das Für und Wider der in Frage stehenden pädagogischen Bestrebungen.

Die Monographie ist in zwei Bücher eingeteilt: 1. Buch: Trapps Leben (S. 1—105), 2. Buch: Trapps Lehre (S. 106—193). Der Verfasser erhebt den Anspruch, Trapps Leben auf Grund quellenmässiger Forschungen eingehender dargestellt zu haben, als es bis jetzt geschehen ist. An der Spitze des zweiten Buches steht ein reichhaltiges, „möglichst vollständiges“ Verzeichnis der Schriften und grösseren Aufsätze Trapps (Seite 105—110). In den zahlreichen, doch nirgends den Eindruck des Ueberflüssigen erzeugenden Fussnoten

findet man willkommene bibliographische Nachweise, den Text beleuchtende Urteile von Zeitgenossen und späteren Autoren und sonst interessante Bemerkungen. — Die äussere Ausstattung ist gut.

Das Werk kann jedem empfohlen werden, der tiefer in das Verständnis des Philanthropismus eindringen will; eine Stelle verdient es in jeder Seminarbibliothek.

Zwickau. Dr. Schilling.

Schulte-Tigges, August. Philosophische Propädeutik auf naturwissenschaftlicher Grundlage für höhere Lehranstalten und zum Selbstunterricht. 1. Teil: Methodenlehre. 2. Teil: Die mechanische Weltanschauung und die Grenzen des Erkennens. Berlin 1898 1900 G. Reimer. Preis 1,20 Mk. und 1,80 Mk.

Der Verfasser will die in den höheren Schulen erworbenen naturwissenschaftlichen Kenntnisse auf der obersten Unterrichtsstufe (Oberprima) für eine Einführung in die Prinzipien und Methoden wissenschaftlicher Forschung nutzbar machen. So handelt der erste Teil I. von der Beobachtung und dem Experiment; II. von den Naturgesetzen, dem Charakter und Wert der Induktion, den Grundlagen unserer Kausalitätsvorstellung; III. vom Kausalgesetz und der Hypothese; IV. von der Deduktion; — der zweite Teil beschäftigt sich I. mit der Erklärung der Erscheinungen in der leblosen Natur (Atomistik); II. mit der Erklärung der Lebenserscheinungen mit Ausschluss der psychischen; (Biologie — kausale und teleologische Naturerklärung); III. mit der Entwicklung der lebenden Welt (Darwin); IV. mit der Erklärung der psychischen Erscheinungen und V. mit der Subjektivität unserer Erkenntnis. Der Schluss fasst kurz den Hauptinhalt des 1. und 2. Teils zusammen und gewährt einen Ausblick auf das Ziel der Philosophie, ihr Verhältnis zu den Naturwissenschaften und den Geisteswissenschaften. Als Anhang wird eine geschichtliche Uebersicht über die hervorragendsten naturwissenschaftlichen Ergebnisse geboten von den griechischen Naturphilosophen an bis auf die Entdeckung der Röntgenstrahlen.

Nicht vermag ich zu beurteilen, wie weit der vom Verfasser gebotene Stoff im Klassenunterrichte wird verarbeitet oder besser: erarbeitet werden können; jedenfalls aber wird er eine bedeutende Beschränkung erfahren müssen, wenn philosophische Propädeutik nur in Oberprima berücksichtigt werden soll. Unzweifelhaft jedoch ist es, dass der Lehrer der Naturwissenschaften, wenn er sich nach dem Vorbilde des Verfassers in philosophische Studien vertieft und auf Grund seiner Fachwissenschaft philosophische Propädeutik treibt, viel Gutes stiften kann. Die Stellung des Verfassers zu den grossen Fragen der Naturwissenschaften, sowie zu den Fragen der Psychologie und Ethik leistet Gewähr dafür, dass die in seinem Sinne vorbereiteten Jünglinge ohne Vorurteil, mit wissenschaftlichem Ernst und Ehrfurcht die Hallen der Universität betreten werden, gleichweit entfernt von materialistischen Anwandlungen (wozu auch die Berufswahl aus Ehrgeiz und Gewinnsucht zu rechnen ist), wie von einem phrasenhaften hohlen Idealismus, der dem ersten Ansturm der wirklichen Verhältnisse unterliegt.

Der Verfasser verhehlt sich nicht, dass dem abgehenden Sekundaner ein Schutz gegen die Gefahren einer materialistischen Welt- und Lebensauffassung ebenso nötig und dienlich wäre, wie dem Primaner. Er glaubt dadurch diesem Bedürfnis entgegenkommen zu können, dass gegen Ende des Schuljahres (am besten zwischen der schriftlichen und mündlichen Reifeprüfung) die naturwissenschaftlich-mathematischen Fächer und das Deutsch einige Stunden dazu hergeben könnten. Mit einigen Stunden ist hier aber gewiss nichts auszurichten. Im übrigen soll ja eine Erziehungsschule auf allen Stufen jenen Gefahren vorbauen.

Bei der philosophischen Propädeutik handelt es sich doch zuletzt darum,

dem Denken, oder vielmehr dem Geistesleben eine wissenschaftliche Richtung zu geben, die Gedankenreihen der verschiedenen Unterrichtsgebiete in möglichste Uebereinstimmung im Hinblick auf das Wesen des Menschen und den Zweck seines Daseins zu bringen. Deshalb aber sollte die philosophische Propädeutik sich nicht nur auf Prima, oder Oberprima beschränken, deshalb auch darf sie sich nicht nur auf naturwissenschaftliche Grundlage stützen. Der Religionsunterricht, die deutsche und fremdsprachliche Lektüre der oberen Stufen bieten notwendige Ergänzungen dieser Grundlage. Die in der philosophischen Propädeutik zu behandelnden Gegenstände müssten planmässig (je nach ihrer Schwierigkeit) auf die letzten drei Schuljahre etwa und auf die verschiedenen Unterrichtsgebiete verteilt werden, den verschiedenen Fächern und Klassen bestimmte Aufgaben zufallen. Am Ende der einzelnen Schuljahre und zuletzt am Ende der ganzen Schulzeit wären alsdann sämtliche Ergebnisse systematisch zusammenzufassen. Ich weiss wohl, welche Schwierigkeiten sich der Ausführung dieses Vorschlages entgegenstellen, unüberwindlich aber sind sie nicht. Das Haupthindernis scheint mir darin zu liegen, dass viele Lehrer der philosophischen Vorbildung und infolgedessen des Interesses an der philosophischen Propädeutik ermangeln. In Wirklichkeit liegt gegenwärtig dieser Unterricht nur in der Hand eines, oder einiger dafür besonders sich eignender Lehrer. Nun, auch in diesem Falle schon kann mit Segen gearbeitet werden.

Der Verfasser der vorliegenden philosophischen Propädeutik hat gezeigt, wie dieser Unterricht auf naturwissenschaftlicher Grundlage erteilt werden kann, und sich dadurch ein Verdienst erworben. Bei seinem ruhigen, abgeklärten Urteile kann er als Führer empfohlen werden; seine klare, geschmackvoll einfache Darstellung wird dem, der sich bisher noch wenig mit dem Gegenstande beschäftigt hat, das Studium wesentlich erleichtern und dem schon Eingeweihten Genuss bereiten.

Ich weiss nicht, ob es schon eine philosophische Propädeutik giebt, die, ähnlich wie unser Verfasser die Naturwissenschaften, die im Religionsunterrichte, der deutschen und fremdsprachlichen Lektüre der oberen Klassen höherer Unterrichtsanstalten sich darbietenden Stoffe zur Grundlage der Erörterung macht. Ein solches Buch würde eine schöne Ergänzung des von A. Schulte-Tigges verfassten sein.

Das Buch von Schulte-Tigges möchte ich besonders auch für Lehrerbildungsanstalten empfehlen. Es ist geeignet, den naturwissenschaftlichen Kenntnissen des künftigen Lehrers eine echt wissenschaftliche Vertiefung zu geben, die seinen Blick weitet; geeignet, ihn vor Ueberschätzung, wie Unterschätzung der modernen Wissenschaft zu bewahren. Ferner würde das Buch in Herbart-Kränzchen und ähnlichen kleineren Lehrervereinigungen mit Vorteil durchgearbeitet werden können.

Zwickau. Dr. Schilling.

O. Foltz, Die deutsche Dichtung in der Unterklasse. Ausgeführte Präparationen und Entwürfe. 1. Heft: Erstes und zweites Schuljahr. Dresden, Bleyl & Kaemmerer. 1900. 140 S. Preis 2.25 Mk.

Das Buch enthält fürs erste Schuljahr 12, fürs zweite 16 ausgeführte Lektionen, ferner eine grosse Zahl von Entwürfen zu Präparationen, sodass im ganzen 90 Gedichte zur Betrachtung kommen.

Bei der Auswahl sind in erster Linie die Klassiker für die Kinderwelt berücksichtigt worden, also Hey, Güll, Dieffenbach, Hoffmann von Fallersleben, Löwenstein, Reinick. Was daneben noch geboten wird, steht im grossen und ganzen auf derselben Höhe, wenn auch vielleicht das eine oder andere Gedicht durch ein besseres hätte ersetzt werden können. Vor allen Dingen sind trockene Reimereien von der Behandlung völlig ausgeschlossen, wie man das ja auch bei einem Werk, das einen Fortschritt bedeuten soll

und in der That auch bedeutet, nicht anders erwarten kann.

Die Gedichte sind ausnahmslos in entwickelnd darstellender Weise behandelt. Es ist schon viel darüber hin und her gestritten worden, ob diese Art der Behandlung bei Gedichten angebracht sei oder nicht. Hier ist nicht der Ort, auf diese Frage näher einzugehen. Ueberhaupt — lässt sie sich denn prinzipiell ohne weiteres entscheiden? Kommt es nicht ganz darauf an, was gerade vorliegt? Und lässt sich ein Gedicht nicht auf verschiedene Weise erfolgreich betrachten, sofern man nur das Wesentliche in den Mittelpunkt der Behandlung stellt? Der Verfasser handhabt die darstellende Unterrichtsweise ausserordentlich geschickt und bedient sich einer dem Stoffe recht angemessenen einfach - kindlichen Sprache. Dieselbe Frische, die aus den Gedichten spricht, beherrscht auch den Ton der Behandlung — und so muss es sein, wenn sich der Unterricht in der richtigen Bahn bewegen soll.

Auf die Vorbereitung folgt die Darbietung (in darstellender Weise) und dann die Würdigung. Das allmähliche Erarbeiten des Inhaltes auf der Stufe der Darbietung gestaltet sich besonders interessant bei den Heyschen Fabeln. Durch die Würdigung soll überall das poetisch Schöne und Bedeutsame aus dem Inhalt der kindlichen Dichtung herausgehoben werden. Es ist besonders erfreulich, hier ein praktisches Werk zu finden, in dem bei der Behandlung von Gedichten der Finger auf die Erschliessung des poetischen Gehaltes gelegt wird, und wenn es sich dabei auch nur um die allereinfachsten Anschauungen und Seelenregungen handelt und handeln kann, so darf man doch nicht übersehen, dass gerade hierin die Elemente des ästhetischen Geniessens liegen.

Das Buch kennzeichnet sich also dadurch als bedeutsame Erscheinung, dass es überall das dichterisch Wertvolle in den Mittelpunkt der Betrachtung rückt und das darstellende Prinzip in besonders glücklicher Weise durchführt.

Der Verfasser sagt im Vorwort: „Das vorliegende Werk hat sich nun die Aufgabe gestellt, den jüngeren Kollegen und Kolleginnen, denen der deutsche Unterricht in der Unterklasse anvertraut ist, eine Anweisung zu geben, wie nach des Verfassers Ansicht die Behandlung der Gedichte sich zu gestalten hat, wenn die Kleinen die für sie bestimmten Dichtungen nicht nur kennen und verstehen, sondern auch liebgewinnen und als eine wahre Bereicherung ihres geistigen Lebens freudig begrüssen sollen.“

Wer das Buch zur Hand nimmt, wird finden, dass es durchaus geeignet ist, diese Aufgabe in ganz trefflicher Weise zu lösen. Möge sich mancher Anregung daraus holen!

Mühlheim. H. Möhn.

Dr. Ferdinand Schultz, Direkt. des Königl. Gymnasiums zu Charlottenburg. Meditationen. Eine Sammlung von Entwürfen zu Besprechungen und Aufgaben für den deutschen Unterricht in den oberen Klassen höherer Lehranstalten. I. Bändchen. Zweite durchgesehene Auflage. Dessau 1898. Paul Baumann. — 141 S. — Preis 2,40 Mk.

Wer nicht genug Themen aus dem Unterrichte selbst gewinnt, mag immerhin zu diesem aus der Praxis hervorgegangenen Buche greifen.

Der Verfasser bietet nicht bloss das Thema, sondern den durch die Meditation gefundenen Entwurf. Die 50 Themen fussen meist auf deutschen Dichterwerken, so auch die Abhandlungen wie: „Was verstehen wir unter Charakter? (In Anlehnung an Goethes Tasso)“ und die wenigen Schilderungen wie: „Land und Leute der Schweiz in Schillers Tell.“ Ein grosser Teil der Aufgaben leitet zur vergleichenden Charakteristik an, so „Achill und Parzival“. Natürlich hat der Verfasser vorzugsweise das Gymnasium im Auge; doch nur wenige der Aufgaben sind für das Seminar nicht zu verwerten, wie: „In welchen Zügen begegnen sich Horaz und Walther von der Vogelweide?“ andere dagegen wie für dasselbe geschaffen, so: „Welche Aufgabe hat die Musik?“

„Inwiefern zeigt sich Klopstock in seinen Oden als ein musikalischer Dichter?“ „Die Lehrweise des Protagoras und die Lehrweise des Sokrates.“

Löbau. Dr. Franke.

Dorenwell, Der deutsche Aufsatz in den höheren Lehranstalten. Ein Hand- und Hilfsbuch für Lehrer. II. Teil; 4. verbesserte und vermehrte Auflage. Berlin. C. Meyer (Prior). 1899.

An dem einen überaus reichen Inhalt bietenden Buche ist vor allem die gute Auswahl zu rühmen, die der Verfasser bei der Arbeit getroffen hat. Er hat den in der Vorrede aufgestellten Grundsatz, nur der Denkweise und Fassungskraft von Schülern der mittleren Klassen entsprechende Stoffe bieten zu wollen, mit grosser Sorgfalt durchgeführt. Die Fülle geeigneter Themen ist um so verdienstlicher, weil die Entwürfe der vier ersten, der Sage und Geschichte, dem naturkundlichen Unterrichte, der Erdkunde und der deutschen Lektüre gewidmeten Abschnitte genau den durch die Lehrpläne vom Jahre 1892 abgegrenzten Unterrichtsaufgaben entsprechen. Neben dieser Einheitlichkeit in der Anlage des Buches ist die Rücksicht auf den Altersunterschied der Schüler und ihre dadurch bedingte ungleiche Leistungsfähigkeit nicht vernachlässigt. Während die der Sage, Geschichte und Erdkunde entlehnten Aufgaben für Ordnung der Gedanken keine Schwierigkeit bieten und es dem Schüler ermöglichen, seine ganze Sorgfalt der Darstellung zuzuwenden, setzen die im vierten Abschnitte enthaltenen, sich an das Lesebuch anschliessenden Stoffe schon eine grössere Beherrschung des Ausdrucks voraus.

Die Bearbeitung der der schildernden Gattung angehörenden Aufgaben wird nur Schülern gelingen können, deren Beobachtungsgabe durch den realen Unterricht geweckt ist und deren Vorstellungen durch reichlichere Lektüre schon erweitert worden sind. Gerade Stoffe dieser Art erscheinen nur dann geeignet, wenn sie in den Gesichtskreis des Schülers fallen: die von dem Verfasser gebotenen erfüllen durchaus diese Bedingung; wie er denn auch mit Recht bemerkt, dass Besprechungen verwandter Gedankenstoffe den diesem Gebiete zu entlehnenden Ausarbeitungen vorausgegangen sein müssen.

Mit Umsicht sind endlich auch die leichteren Abhandlungen am Schlusse des Buches ausgewählt. Sind bei der Lektüre die Schüler zum Auffinden der Gliederung von Lesestücken unablässig angehalten worden und werden bei Aufstellung der Disposition die vom Verfasser (S. 261) gegebenen Winke befolgt, so wird der Obertertianer auch solchen in den obern Klassen noch ausgiebiger zu behandelnden Aufgaben gewachsen sein. Ueber die Fassungskraft dieser Altersstufe gehen auch die Abhandlungen, welche in dem Buche Aufnahme gefunden haben, nicht hinaus.

Erfurt. —*

Dr. Franz Ziemann, Seminar-Oberl. in Pr.-Eylau. Etymologische Belehrungen im Seminar, im Anschluss an Martins Schulgrammatik der deutschen Sprache. Ferd. Hirt. Breslau 1898. — 55 S. — Pr. 75 Pf.

Ein sehr brauchbares und auf wissenschaftlicher Grundlage beruhendes Buch, das in der Hand jedes Seminarlehrers, ja womöglich jedes Seminaristen sein sollte. Mit Recht betont zunächst der Verfasser die Notwendigkeit etymologischer Belehrungen im Seminar. Er verlangt, dass nicht nur das Deutsche, sondern auch die andern Unterrichtsfächer diese geben und die einzelnen Fachlehrer das von ihnen dargebotene Material einander mitteilen sollen. Das Buch selbst bietet gruppenweise gegliederte Belehrungen sowohl über rein deutsche, als auch über Lehn- und Fremdwörter. Besonders reichhaltig ist Gruppe VI, „Zu unseren Vornamen“. Ueber die Ableitungen wird man bisweilen anderer Meinung sein, so wenn der Verfasser S. 12 zwar nicht „einem einen Bären aufbinden“ aber die ähnlich gebildeten Redensarten „einen Bären anbinden“

und „einen Bären losbinden“ auf den wirklichen Bären zurückführt. Doch giebt er mitunter in ähnlichen Fällen beide Ableitungen, so bei Konkurs, das er auf ursus zurückführt, während er in der Anmerkung die m. E. wahrscheinlichere Ableitung von con-cursus bringt.

Löbau. Dr. Franke.

Vogel, F. W., Fibel für den vereinigten heimatkundlichen Anschauungs-, Sprech-, Schreib- und Leseunterricht. Annaberg. 1900. Grasersche Buchhandlung (R. Liesche).

Vogels Fibel ist, wie die weitverbreitete Fibel von Hunger, aus der Hand von Annaberger Schulmännern hervorgegangen; aber beide Fibeln stehen in einem gewaltigen Gegensatze zu einander: während nämlich die vor Jahrzehnten erschienene Fibel von Hunger nach der ebenso geistlosen als unpsychologischen synthetischen Leselehrmethode verfasst ist, tritt uns in der soeben erschienenen Fibel von Vogel erfreulicherweise die Normalwörtermethode in wohldurchdachter Ausgestaltung entgegen. Vogels Normalwörter entstammen dem planmässigen heimatkundlichen Anschauungsunterrichte; auch der übrige Schreiblesestoff steht — soweit dies angängig ist — in Beziehung zum Anschauungsunterrichte; Vogel berücksichtigt weiter die Sprechschwierigkeit des Lesestoffes, bietet den ersten Schreiblesestoff nur in Schreibschrift dar und schickt dem Ganzen einen Vorkursus im Sprechen, Lesen, Schreiben und Malen voraus. — Wir freuen uns, dass Vogel nicht blind ist gegen die grossen Vorzüge der Normalwörtermethode und in seiner Fibel einen sehr schätzenswerten Beitrag zur weiteren Ausgestaltung dieser Methode geliefert hat. Kleine Mängel der Fibel, wie wenig gelungene Bilder oder der teilweise zu kleine Druck des Lesestoffes, werden sich bei einer Neuauflage des Schulbuches ohne grosse Schwierigkeit abstellen lassen.

Vogel, F, W., Die Forderungen der Gegenwart an die Volksschulfibel. Aus der Praxis für die Praxis. Ein Beitrag zur Lösung der Fibelfrage, zugleich Begleitwort zur Fibel. Annaberg. 1900. Grasersche Buchhandlung (R. Liesche).

In diesem Schriftchen erörtert der Verfasser die Grundsätze, die bei der Abfassung seiner Fibel massgebend waren; es werden also diejenigen Kollegen das Schriftchen mit besonderem Nutzen lesen, die nach der Fibel von Vogel in ihren Elementarklassen zu unterrichten haben.

Kirsch, Alfred, Das erste Schuljahr. Nach welchen pädagogischen Grundsätzen und in welcher Weise ist der Unterricht im ersten Schuljahre zu gestalten? Gekrönte Preisschrift der Diesterweg-Stiftung. 1,20 Mk. Gotha. 1899. E. F. Thienemann.

In drei Abschnitten betrachtet der Verfasser die Anschauung der Dinge, die Symbole der Dinge und die Zahl der Dinge. Im ersten Abschnitte seines Buches beleuchtet er u. a. die Vorgänge der Apperzeption und die Analyse des kindlichen Gedankenkreises, den Wert wirklicher Anschauung und die Bedeutung der Pfeifferschen Bilder zu Heyls Fabeln im Anschauungsunterrichte.

Im zweiten Abschnitte behandelt der Verfasser die Sprache als Symbol der Dinge; hierbei erläutert er u. a. die alleinige psychologische Berechtigung der Normalwörtermethode im Unterrichte und bietet selbst eine brauchbare Normalwörterreihe dar.

Im dritten Abschnitte seines Werkes erörtert der Verfasser die Zahl der Dinge; dabei spricht er von der Wichtigkeit der Gruppierung der Dinge im ersten Rechenunterrichte, von der Art des Zifferrechnens und von der zweckmässigen Stundenverteilung im ersten Schuljahre.

Das Werkchen ist frisch und anregend vom Standpunkte der neueren Psychologie aus geschrieben und bietet neben theoretischen Erörterungen zahlreiche praktische Beispiele. Wir wünschen dem Schriftchen eine weite Verbreitung.

Bangert, Wilhelm, Sprachstoff für den Unterricht im Spre-

chen und in der Rechtschreibung, sowie für den grammatischen Anschauungsunterricht auf phonetischer Grundlage. 1 Mk. Frankfurt am Main. 1899. Moritz Diesterweg.

Das Werk behandelt den Sprachstoff für das zweite und dritte Schuljahr. Zweites Schuljahr: Im ersten Abschnitte werden die Mundöffner oder Vokale in Wörtergruppen und Sätzen vorgeführt; hierauf folgen die Vokalverbindungen au. ai. oi. dann u. a. die Umlautung. das Dingwort, das Eigenschafts- und Thätigkeitswort.

Der zweite Abschnitt des Buches behandelt die Mundschliesser oder Konsonanten; diese Abteilung bietet wiederum Wörtergruppen und Sätze und schliesst einzelne Erklärungen, sowie Uebungsaufgaben an.

Drittes Schuljahr: Der Stoff zur Pflege der Rechtschreibung bringt Wörtergruppen und Erklärungen zum Wortstamm. zur Silbentrennung, zu den Vokalen und Konsonanten. In der Grammatik werden behandelt: Dingwort, Fürwort, Eigenschaftswort u. s. w., hierauf der Satz, die Beifügung, die Ergänzungen, der Nebensatz (!)

In dem Abschnitte über Wortbildung und Wortbedeutung werden abgeleitete und zusammengesetzte Dingwörter besprochen; hieran schliessen sich Wortfamilien, Beispiele über die Bildlichkeit der Sprache, sowie kleine Stilübungen.

Das Wesentliche des Buches besteht in der Betonung der phonetischen Seite des deutschen Sprachunterrichts auf der Unterstufe der Volksschule. Es mag hierbei sein, dass eine sorgfältige Beachtung auch dieser Seite der Sprache geboten ist; indessen gehen uns die Ausführungen des Verfassers, namentlich auch hinsichtlich der Erklärung des physiologischen Vorganges bei der Lauterzeugung, in der Volksschule viel zu weit; alles in allem aber ist das Buch wohlgeeignet, dem Lehrer bei seiner Vorbereitung auf den Sprachunterricht mancherlei wertvolle Anregung zu gewähren.

Hollkamm, F., Präparationen für den Schreibleseunterricht im ersten und zweiten Schuljahre. Nach den Grundsätzen der Herbartschen Pädagogik bearbeitet. 124 S. 1,60 Mk. 1898. Altenburg, H. A. Pierer.

In seinem Buche will der Verfasser jüngeren Lehrern, namentlich solchen auf dem Lande, einen sicheren Führer durch das Gebiet des Schreibleseunterrichts geben. Er bespricht deshalb die Stellung des Schreiblesens im Lehrplane der Elementarklasse, die Leselehrmethoden, insbesondere die Normalwörtermethode, giebt Winke über den Betrieb des Schreibleseunterrichts in der einfachen Landschule und Präparationen für den Schreibleseunterricht im ersten Schuljahre und schliesst mit einem Anhange über den Schreibleseunterricht im zweiten Schuljahre.

Das Schriftchen verdient warme Empfehlung: Wie die theoretischen Auseinandersetzungen (insbesondere über die Bedeutung der Normalwörtermethode und den psychophysischen Vorgang beim Lesen), so sind auch die Präparationen des Buches meist originell und interessant; nur gegen die sogenannten Lautierübungen (na, ne, ni, no u. s. w.) möchten wir protestieren: solche Uebungen sind, wie die Erfahrung lehrt, auch im ersten Schreibleseunterrichte durchaus entbehrlich.

Müller, Marie, Die zwölf Monate. Sammlung von Erzählungen, Märchen, Gedichten und Liedern. Methodisches Handbuch für Kindergärtnerinnen und Unterhaltungsbuch für die Jugend. 4. veränderte Auflage. 308 S. Geb. 3 Mk. Frankfurt a. M. Jägersche Verlagsbuchhandlung.

Vorliegende Sammlung enthält bekannte Erzählungen und Gedichte von Curtman, Hey, Bechstein, Reinick, Güll, Lausch, Dieffenbach u. a., zu denen sich viele Originalerzählungen der Verfasserin gesellen. Sie erzählt mit Phantasie und Geschick, doch dürften einige ihrer Erzählungen aus pädagogischen Gründen zu beanstanden sein, z. B.: Der Räuber-

hauptmann im Walde (S. 12) und der verschluckte Bonbon (S. 206). Im ganzen aber kann das Buch empfohlen werden.

Leipzig. E. Martin.

Lesebuch für das **zweite** Schuljahr. Märchen, Robinson, Gedichte. Bearbeitet von den Verfassern der Schuljahre. Leipzig. Heinrich Bredt. 4. Auflage. 1900. Preis 60 Pf.

Die vierte Auflage dieses Buches wurde auf Grund der Erfahrungen in der Jenaer Uebungsschule einer wesentlichen Umarbeitung unterworfen. Der Text der Märchen wurde sorgfältig durchgesehen, auch ihre Reihenfolge geändert. Ein neuer gelungener Versuch in dieser Auflage ist es, dass der Uebergang von der deutschen zur lateinischen Schrift methodisch, an inhaltlichen Stoffen der Märchen leicht und interessant mit „Stichwort-Texten“ (vergl. hierüber den Artikel Lesen im IV. Band der Reinschen Encyklopädie) gestaltet ist. Dieser Versuch wie die neue Bearbeitung des Buches überhaupt sind von dem derzeitigen Oberlehrer des Jenaer Päd. Seminars, F. Lehmensick.

Ein äusserer, aber von uns hochgeschätzter Vorzug des Buches ist die Grösse und Deutlichkeit des Druckes. Man glaubt es gewöhnlich nicht, wieviel dadurch das Lesenlernen erleichtert wird. Die Zahl der Gedichte beträgt 90, uns hätte die Hälfte genügt; so etwas kann man überall haben.

Das Lesebuch setzt die Durcharbeitung des Prosa-Stoffes im Gesinnungsunterricht voraus, kann aber auch sehr wohl in Schulen gebraucht werden, die nicht nach „Theorie und Praxis der 8 Schuljahre“ unterrichten dürfen oder mögen. Es zeigt wieder einmal, wie in Jena nicht nur theoretisch, sondern auch praktisch gearbeitet wird. Wir wünschen dem Lesebuch für das 2. Schuljahr die weiteste Verbreitung und möchten wohl einmal aus diesen Kreisen das Lesebuch für das erste Schuljahr, das noch immer nicht gelöste Fibelproblem, in Angriff genommen sehen.

Naumburg a. S.

Wilh. Borchers.

Hertel, Franz, Der Unterricht im Formen als intensivster Anschauungsunterricht. Mit einem Begleitwort von H. Scherer. 1. Teil. Gera 1900, Th. Hofmann. Preis 5 Mk.

Die Mehrheit der Versammlung des Deutschen Lehrervereins in Köln hat in der Pfingstwoche den Stab gebrochen über die Zukunftspläne von der Einbürgerung des Handfertigkeitsunterrichts in der Volksschule. Aber die Gegner dieses Unterrichtszweiges werden selbst nicht glauben, dass damit die ganze Angelegenheit für die Schule tot sei. Immerhin ist die Abstimmung einer Allg. Deutschen Lehrerversammlung eine so bedeutsame Kundgebung, dass sie von keiner Seite unbeachtet bleiben darf. Dem verschliessen sich auch die Verfechter der dort vorläufig kalt gestellten Sache nicht. Indes wussten sie schon vorher, dass es mit der erwähnten Einbürgerung noch auf lange hinaus gute Wege hat. Die Pflänzchen stehen noch im Warmhause, bedürfen fortgesetzt der pflegenden Hand des Gärtners, und der Boden draussen unter Gottes freiem Himmel ist so besetzt mit allen möglichen, mehr oder weniger nützlichen Kulturgewächsen, dass kaum hier und da ein kleines Winkelchen leer ist. Man muss den Herren Landwirten auch in dieser Hinsicht erst die Notwendigkeit einer Boden- und Kulturreform zum Bewusstsein bringen. Das Bessere ist stets der Feind des Guten; es kommt immer nur darauf an, dass unser Herrgott „es uns erkennen lasse.“

Diese Sachlage zeichnet den Freunden der Knabenhandarbeit für ihre weitere Thätigkeit zwei Geleise vor. Das eine weist sie hin auf eine immer sorgfältigere Pflege und zweckmässige Ausgestaltung des Handfertigkeits-Unterrichts. Derselbe ist meist noch durchaus nicht so, wie ihn die Volksschule gebrauchen kann. Wer sich bisher, geblendet durch die vielfach

hübschen, erfreulichen Erzeugnisse der Handfertigkeitsschulen, dieser Erkenntnis verschloss, dem wird die Kölner Abstimmung die Augen geöffnet haben. Ein solcher Rippenstoss ist zuweilen recht nützlich!

Allerdings darf man nun nicht die Meinung Platz greifen lassen, der Handfertigkeitsunterricht sei überhaupt nicht für die Schule geschaffen. Darum ist das andere Gleis für die Thätigkeit seiner Freunde der Weg unablässiger Aufklärung in den Lehrervereinen und der Lehrerpresse. Noch Tausende von Lehrern, auch namhafte pädagogische Schriftsteller, haben keine andere Ansicht vom Handfertigkeitsunterrichte, als bedeute er überall nur ein Handwerk, die Ausbildung der Handgeschicklichkeit, die Erziehung zur Arbeitsamkeit. Das sieht allerdings wie ein Kuckucksei für die Schule aus. Wer aber kennen lernen will, wie rechter und guter Handfertigkeitsunterricht beschaffen sein kann, der lese das kürzlich erschienene Buch von Franz Hertel. Was Hertel uns darin unterbreitet, ist, wie er selbst mit Recht sagt, das Ergebnis der Hauptarbeit eines Menschenlebens. Nicht ein junger Streber redet zu uns, sondern eine völlig abgeklärte, gefestigte Lehrernatur, ein Mann, der kein Experiment vorschlägt, sondern uns Wege weist, die durch seine und seiner Zwickauer Freunde langjährige Erfahrung sich als recht und erspriesslich und gangbar erwiesen haben.

Das Buch zerfällt in einen theoretischen und einen praktischen Teil.

Anknüpfend an ein zutreffendes Wort aus berufenem Munde („Seien wir doch ehrlich! Was ist unser gegenwärtiger Anschauungs - Unterricht anders, als eine leere Sprechübung? Hier aber“ — nämlich in Hertels Formunterricht — „ist wirkliche Anschauung.“) untersucht der Verfasser, worin das Gebrechen des reformbedürftigen Anschauungsunterrichts bestehe. Als Wegweiser dafür dient ihm die stumme, selbstverständliche Forderung des Kindes an seinen Lehrer: alle seine auffassenden Kräfte zu entwickeln. Man denkt bei „Anschauung“ immer bloss ans eigentliche Schauen, ans Auge, und höchstens ist das Ohr bei Wahrnehmung der Fragen des Lehrers ein wenig thätig. Das Kind bringt aber doch alle seine Sinne unentwickelt mit; auch seine Hände wollen nicht feiern, sondern suchen, wenn der Lehrer sie nicht beschäftigt, Bethätigung eines Triebes, der zu den mächtigsten im Kinde gehört, nämlich allerlei inneren Vorstellungen äusserlich Ausdruck zu geben.

Der heutige Anschauungsunterricht nippt bloss hier und da an der Oberfläche recht verschiedener und zahlreicher Dinge, geht nirgends in die Tiefe, kümmert sich nicht um Entwicklung aller Sinne, bildet auch selbst das Sehen nicht gründlich genug aus, so dass die in die Kindesseele zusammengedrängten Vorstellungen dürftige, schwindsüchtige Schattengebilde bleiben, die kein Platzbedürfnis, jedenfalls keine Sesshaftigkeit besitzen. Der Lehrer besitzt ausser der völlig unzureichenden mündlichen Verständigung kein Mittel, sich von dem Vollkommenheitsgrade dieser Vorstellungen zu überzeugen; ihm fehlt für jeden notwendigen Fortschritt das Bewusstsein eines sicher gelegten Fundaments. Hertel tadelt die ungemeine Stofffülle, die man schon dem jüngsten Schüler bietet, mit der man nur ein wirres Chaos in der Kindesseele schafft, in welches deren gesunde Natur selbstthätig Ordnung bringen soll. Wie vielen fehlt die nötige Kraft zu solcher geistigen Verdauung! Die Schule selbst trägt die Schuld an der Unmenge zerfahrener, gedankenloser Schüler, denen die Aufnahmelust verloren ging, weil ihnen nicht Zeit gelassen wurde, sich des Aufgenommenen mit Bewusstsein zu freuen als eines allseitig bestimmt begrenzten Besitzes, mit dem sie frei schalten könnten und wuchern. Zur Erreichung dieses Unterrichtszieles entbehrt die Schule zudem einer zweckmässigen Auswahl des Stoffes, die dem Kinde eine übersichtliche Ordnung seiner Vorstellungsmengen erleichtere.

Dies ungefähr ist Hertels Diagnose, und darauf gründet er seinen Heilplan. Er entwickelt zunächst aus-

führlich die Ansichten über die kindlichen Sinne, welche die Erfahrungen eines langen, pflichtfrohen Lehrerlebens in ihm gereift haben. Er schildert die Seele als Kraft, welche durch die Sinnenreize ausgelöst wird, damit die völlige gegenseitige Durchdringung beider ein Drittes, Geist, erzeuge. Jeder Sinn, einzeln bethätigt, führt der Seele nicht bloss ganz unzulängliche Wahrnehmungen zu, sondern leitet unter Umständen geradezu irre. Wie es Pestalozzi oft genug thut, fordert daher auch Hertel, dass der Schüler alle seine Sinne gebrauchen lerne in rechter Weise und in ausgiebigstem Masse. Zu den Pfunden, die uns anvertraut sind, gehören nicht bloss unsere eigenen körperlichen und geistigen Anlagen, sondern auch diejenigen unserer Schüler, und wir sind ungetreue Haushalter, wenn wir das zu bestellende Feld zum Teil brach liegen lassen.

Hertel setzt dann des Näheren auseinander, wie der Zwickauer Formunterricht nach Methodik, nach Auswahl und Anordnung des Stoffes sich gestaltet. Darüber habe ich indes schon vor dem Erscheinen des Buches (im 4. Hefte der Päd. Stud.) einiges berichtet, worauf ich mir hier zu verweisen erlaube. Aus gleichem Grunde erübrigt sich, eingehender über den praktischen Teil des Werkes zu sprechen. Wer nach Zugrundelegung der Herbart-Ziller'schen formalen Stufen sucht, wird die Darbietung in Hertels „Auffassung“, die Verknüpfung in seiner „Begründung“, die Zusammenfassung in seiner plastischen, zeichnerischen und sprachlichen Darstellung, die Anwendung in seiner „Bethätigung der Phantasie“ wiederfinden. Die Eigenart des Unterrichts bringt es mit sich, dass von einer pedantischen Trennung der Stufen nicht die Rede sein kann; beispielsweise wird bei der „Darstellung“ ein öfteres Zurückgreifen auf „Begründung“ bezw. „Auffassung“ beim einzelnen Schüler nötig. — Als höchst eigenartig erwähne ich zur letztgenannten Stufe, dass H. eine bestimmte Reihenfolge in der Bethätigung der Sinne fordert, so dass dabei der Gesichtssinn zuletzt an die Reihe kommt.

Dem Buche sind zur Veranschaulichung der Lehrweise 16 Tafeln grossenteils farbiger Zeichnungen beigegeben. Die vier letzten Blätter enthalten treue Nachbildungen von Schülerzeichnungen, über die ich gleichfalls in dem erwähnten Artikel bereits sprach. Eines Abschnitts in Hertels Buche muss ich noch gedenken: Des Verfassers Gedanken zur „Einfügung des Formunterrichts in den Lehrplan der Volksschule“ (S. 25). Dieser Aufsatz müsste in jedem deutschen Lehrervereine eingehend beraten, und jede deutsche Unterrichtsverwaltung müsste sich die Aufgabe stellen, seinen Inhalt zur Grundlage einer Reform des gesamten Schulunterrichts zu machen. Freilich wird mancher ängstlichen Lehrerseele gruseln, wenn sie diese radikalen Umgestaltungsansichten liest; aber unser Herrgott fragt auch nicht, ob wir nervösen Menschen erschrecken, wenn er ein luftreinigendes Donnerwetter schickt.

Das Hertel'sche Werk ist so wertvoll, dass es in keiner Lehrerbibliothek fehlen sollte; es nimmt in der neuen pädagogischen Litteratur einen der hervorragendsten Plätze ein. Diesem Urteile wird der nicht voreingenommene Leser sicher beipflichten. Den Freunden des rechten, schulgemässen Handfertigkeitsunterrichts wird es ein treuer Wegweiser werden, und dafür gebührt dem schätzenswerten Verfasser der wärmste Dank.

Hoffen wir aber, dass es in allen Lehrerkreisen den Boden für die notwendige Reform des Anschauungsunterrichts vorbereiten und diese siegreich durchführen helfe, als beste Rehabilitierung des Wortes „Handfertigkeitsunterricht.“

Görlitz. R. Koch.

Döring-Gärtner-Jahn-Müller, Aus der Heimat. Geschichten und Schilderungen aus Dresden und seiner Umgebung. Dresden, 1900. Bleyl & Kaemmerer (O. Schambach). Preis ?

Nach dem Inhaltsverzeichnisse bietet das Buch 1. Geschichtliches; 2. Wan-

derungen und Beobachtungen in der Stadt; 3. Wanderungen und Beobachtungen in der Umgebung; 4. Allgemeines. Wir finden darin — mit anderen Worten ausgedrückt — Geschichtliches und Topographisches von Dresden und Schilderungen der Umgebung, die sich auf landschaftliche Schönheiten, Geologisches, Geographisches, Industrielles, Land- und Gartenwirtschaftliches etc. beziehen. Dem Geschichtlichen über Dresden ist etwas über die Bewohner der Gegend zur Steinzeit, über die Germanen und über die Slaven vorausgeschickt. Der 4. Abschnitt (Allgemeines) giebt einen Ueberblick über den Stadtplan und über die Stadt mit ihrer weiteren Umgebung und Angaben über Dresdens Klima. Der Inhalt dieses ganzen, übrigens nur 6 Seiten umfassenden Abschnittes hätte vielleicht besser in früheren Abschnitten gelegentlich untergebracht werden können; er wirkt für sich und am Ende des ganzen Buches etwas matt. Das fällt um so mehr auf, als im übrigen Erzählung und Schilderung bei aller Schlichtheit anziehend und lebendig gehalten sind. Die Darstellung zeugt von einem glücklichen Lehrgeschick; selbst wer mit den Gegenständen bereits vertraut ist, wird durch die anregende Behandlung gefesselt werden.

Das Buch enthält willkommenen Stoff für die Heimatkunde Dresdens und seiner Umgebung und kann dem Schulunterrichte treffliche Dienste leisten. Vielleicht liesse sich dieser und jener Abschnitt mit etwas anschaulicheren Stoffen ausstatten, so z. B. der über Vater August und Mutter Anna. Den schildernden Beobachtungen sind an geeigneten Stellen lehrhafte Sätze als Ergebnisse in Sperrdruck eingefügt, ohne dass sich dieselben unangenehm aufdrängen; z. B.: „Das fliessende Wasser hat demnach Bestandteile der festen Erdrinde aufgelöst und dadurch zerstörend auf die Erdrinde eingewirkt (S. 92).“ — „Wir dürfen von unserer Elbaue sagen, sie ist ein Geschenk unseres heimatlichen Stromes“ (S. 93). „Die grössere oder geringere Dichtigkeit der Bewohner (besser: Bevölkerung) eines Erdraumes hängt von der Bodenbeschaffenheit und von der Beschäftigung der Menschen ab“ (S. 104). „Die Bewachsung des Geländes ist demnach von der Bodenform abhängig“ (S. 110). „Steilabfallende Gelände haben stets kurze und schnelle Flussläufe“ (S. 123).

Hätten nicht auch aus den geschichtlichen Darstellungen und Betrachtungen Ergebnissätze sich gewinnen lassen?

In erster Linie wird das Buch an dieser Stelle wegen seiner unterrichtlichen Verwendbarkeit empfohlen. Nebenbei nur mag erwähnt sein, dass es für jeden, der Dresden und seine Umgebung eingehender kennen lernen will, ein guter Führer sein kann.

Zwickau. Dr. Schilling.

Herrmann, Richard, Seminaroberlehrer in Nossen: Elementarmethodische Behandlung der Logarithmen und ihrer Anwendungen für Seminare, Gymnasien, Realschulen, techn. Lehranstalten und zum Selbstunterrichte. 10. Heft der Beiträge zur Lehrerbildung und Lehrerfortbildung. Gotha, Thienemann. 1.20 Mk. 63 S.

Im Vorworte steht unter anderem: „Wir alle, die wir in der mathematischen Schulpraxis stehen, wissen, dass wir unsere Wissenschaft nicht so an unsere Schüler heranbringen können, wie sie ihnen von unseren gebräuchlichen systematischen Leitfäden und Lehrbüchern dargeboten wird, sondern, dass wir den Stoff erst ganz und gar nach methodischen Gesichtspunkten und Grundsätzen durch- und umarbeiten müssen, ehe wir einen anziehenden und wahrhaft fruchtbringenden Unterricht erzielen.“ Wer so spricht, dem drücken wir voll innigen Danks die Hand, er spricht uns aus der Seele. Möchte seine Stimme tausendfachen Widerhall finden. Leider Gottes dienen aber zu allermeist die „systematischen Leitfäden und Lehrbücher“ nicht bloss als Stoffquelle, sondern auch als Wegweiser der Behandlung. Die vorliegende Schrift bricht vollständig mit dem alten Kanon. Sie bringt auf wenigen Seiten mehr wirklich

Brauchbares und Praktisches in Bezug auf den mathematischen Unterricht an höheren Schulen, als sonst ganz dickleibige Bücher, die sich gewöhnlich in Theoretischem verlieren und dadurch unfruchtbar werden. Es zeigt sich, dass der Autor mit grosser Sachkunde, aber vor allem auch mit ausserordentlich feinem Takt und Geschmack seine Aufgabe gelöst hat. Herrmanns Buch ist von ganz hervorragendem Werte und wohlgeeignet, Lust und Liebe zur Sache im Schüler zu erwecken. Indem ich mit dem verdienten Verfasser der Meinung bin, „dass auf mathematischem Gebiete das methodische Feld doch noch viel mehr angebaut werden möchte“, hoffe und wünsche ich, dass auch andere Partieen der „trocknen, abstrakten, formalen“ (!) Mathematik in ebenso trefflicher Weise gar bald pädagogische Bearbeitung finden.

H. Knoche, a) Der Rechenunterricht auf der Unterstufe. Arnsberg, J. Stahl. 1899. 3 Mark. b) Theorie des Rechenunterrichts auf der Unterstufe. Arnsberg, J. Stahl. 1899. 0,60 Mk.

Wie **Beetz, Räther, Hartmann, Knilling, Niemeyer, Lüdemann, Tank** u. a. hat **Knoche** das Verdienst, aufs neue die Frage über Wesen der Zahlen, Zahlenvorstellungen und Zahlenbegriffe und deren Entstehung angeschnitten und erörtert zu haben. Im Jahre 1888 erschien Knoche mit einem 76 S. zählenden Schriftchen das erste Mal auf dem Plane. Was er schon damals tapfer verfochten, bringt er heuer in grösserer und geringerer Ausführlichkeit in vorstehenden Schriften mit demselben Eifer wieder. Der alten Praxis im Rechnen macht er den grossen Vorwurf, dass sie bis dato „von einem einzigen Prinzip ausging, wogegen man von zwei Prinzipien ausgehen muss.“ (Vorwort VII.) „Als einziges Prinzip erkannte man die Anschauung an. Von der Zahlanschauung zur Zahlvorstellung, von dieser zum Zahlbegriff war der Weg der Abstraktive.“ (VII.) „Die Anschauung ist nicht das einzige Prinzip für die menschlichen Erkenntnisse.“ (VII.) Knoche ist Dualist und unterscheidet „Vorstellungsvermögen und Verstand, sinnliches und geistiges Erkenntnisvermögen.“ Die Vermögenstheorie will also nicht aussterben. Knoche betont, dass die Zahlen nicht in der Vorstellung, sondern im Verstande durch Zusammensetzen entstehen, dass Zahlbegriffe aus den sinnlichen Vorstellungen nicht abstrahiert, sondern durch Zählurteile geschlossen werden. Weil es also nicht reale, sondern logische Verhältnisse sind, so ist nicht die Uebung des Gedächtnisses, sondern die der Schlusskraft der Angelpunkt des Rechnens: Zählen und Schliessen. Rechnen ist Kn. gleichbedeutend mit Schliessen. (X.) Kn. fordert „das vereinigte Anschauungs- und Zählprinzip“ (X) seine Rechenmethode der Unterstufe betitelt er „anschaulich-logisch“, die thatsächlich erreichen soll, „was **Grube** durch seine konkret-objektive Methode vergeblich zu erreichen strebte.“ (X.) Es ist hier nicht der Ort, eingehend über Knoches Grundsätze zu diskutieren. Was Kn. wünscht vom Rechenlehrer, ist im allgemeinen und in der Hauptsache sehr beachtenswert, aber durchaus nicht neu. Soweit meine litterarischen Kenntnisse reichen, hat jede gute Rechenschule (mit und ohne Anführungsstriche) neben dem anschaulichen Moment das logische gefordert und das Zählprinzip keineswegs ignoriert. Ja, zu manchen Zeiten war das Allheilmittel von Knoche so im Schwange, dass man nur von einem „formalen“ Rechenunterrichte sprach. Gegenwärtig ist man mit vollem Rechte bemüht, den Rechenunterricht zum Sachunterricht zu gestalten, das Anschauungsprinzip, die Sachgebiete mehr als je zu betonen, doch so, dass das „Anschauen selbst ein Denken, das Denken ein Anschauen sei.“ (Goethe über Heinroths „geistreiches“ Wort: gegenständliches Denken.) Das Rechnen muss zum Sachrechnen, d. i. Sachdenken werden. Was Kn. mit allem Nachdruck noch besonders wünscht, fehlt also nicht, nur dass man in der jetzigen Diskussion auf dem Rechengebiete weniger vom Zähl- als vom

Anschauungsprinzipe spricht. Mir will es aber scheinen, als passe dem Verfasser das jetzige konkrete Gewand des Rechenunterrichts nicht, als wolle er mehr mit abstrakten, formalen Verhältnissen als konkreten, sachlichen operieren. Von der ersten bis zur letzten Seite vermochte ich diesen Gedanken nicht los zu werden. Ganz deutlich geht es schon aus dem einen Beispiele im Vorworte S. IX hervor, wo es heisst: „Das Kind muss sich bewusst werden, dass, wenn es zählt: $2 + 1 = 3$, $+ 1 = 4$, es zu 2 noch 1 und 1, also 2 hinzugefügt hat und so zur 4 gelangt ist, woraus es dann den Schluss zieht, dass $2 + 2 = 4$ ist." Dasselbe lässt sich auch auf anschaulichem Wege, und zwar besser erreichen. Knoche treibt im Grunde nur unnützige Zahlenspielerei und -wenderei; die Kinder reden Worte, nichts als Worte, sie arbeiten gedankenlos, nicht mit Vorstellungen, weil eben die lieben Sachen fehlen. Das fühlt auch Knoche, der gleich fortfährt: „Freilich sprechen schwache Kinder solche Schlüsse anfangs nur gedächtnismässig nach, aber das schadet nichts (?!), denn durch fortwährende Uebung und geeignete Veranschaulichung kommen sie am Ende (?!) zur wirklichen Vollziehung solcher Schlüsse im Verstande." Also doch noch „geeignete Veranschaulichung", jedoch hinterher, wenn das „Zählprinzip" nichts vermochte. Auch muss man sich wundern, dass Kn. gedächtnismässige Schlüsse duldet. Kn. ist abgesagter Feind von künstlichen Veranschaulichungsmitteln. Für jedes der zwei unteren Schuljahre bietet der Anhang eine Rechenfibel.

Hartmann-Ruhsam, Rechenbuch für deutsche Stadt- und Landschulen. Ausgabe A in 6 Heften (für das Königreich Sachsen und die angrenzenden kleineren Staaten) Ausgabe B in 4 Heften (kleinere Ausgabe von A). Ausgabe C in 6 Heften (Ausgabe für Deutschland). Kesselringsche Hofbuchhandlung in Leipzig und Frankfurt a. M.

Es hiesse Eulen nach Athen tragen, wollte ich eine grosse Lobeshymne über die Hartmann - Ruhsamschen Rechenbücher anstimmen. Erstens haben sie an dieser Stelle schon Besprechung gefunden, zum andern erfreuen sie sich einer überaus weiten Verbreitung, und zum dritten und letzten haben einige Autoren von ähnlichen Schriften darin Rats erholt. Und in der That ist ja auch die vorliegende Rechenschule nachahmenswert. Ich stehe nicht an, auszusprechen, dass ich bei erneuter Abfassung meiner „Algebraischen Aufgaben für die Volksschule" (Leipzig, Wunderlich) öfters ins Hartmann-Ruhsamsche Rechenbuch gesehen habe, um in der Bildung und Verteilung der Aufgaben auf die acht Schuljahre nicht fehlzugehen.

Bei meiner heutigen Beurteilung kommt mir's vor allem darauf an, auf einen Punkt hinzuweisen, den die Rezensionen, soweit meine Kenntnis reicht, zu allermeist unbeachtet lassen; ist's doch ein Hauptpunkt, der springende Punkt des Hartmann - Ruhsamschen Rechenwerkes der Anschluss des Rechnens an Sachgebiete. Von sachlichen, konkreten Ausgangspunkten im Rechenunterricht hat man ja schon in Methodiken der fünfziger Jahre und wohl noch früher gesprochen. Nur in abstracto gab man diesem naturgemässen Prinzipe Recht, in concreto wandelte man in den bewährten, ausgelaufenen Bahnen weiter. Hartmann-Ruhsam haben es aufs beste verstanden, die gähnende Kluft zwischen Theorie und Praxis auszufüllen. Darin besteht das grösste Verdienst der beiden Rechenmethodiker. Damit steht ein weiterer Vorteil in Verbindung. Der Schüler bleibt mit den Sachen, die Veranlassung und Stoff zu Rechenübungen geben, beständig in unmittelbarer Fühlung. Alles Denken dreht sich um die Sachen, das Denken wird ein Sachdenken. Das Rechendenken darf sich nicht von den Gegenständen sondern. Hartmann und Ruhsam verlangen, dass sich die Kinder die Sachen und Sachverhältnisse vorstellen und auf Grund der Vorstellung den Rechenfall herausschälen.

Noch sei hinzugefügt, dass es für sämtliche Ausgaben Lehrerhefte giebt

die Auflösungen, viele sachliche und didaktische Bemerkungen enthalten. Nächstens soll auch noch eine Ausgabe D in 3 Heften erscheinen. Reiche Belehrung und beherzigenswerte Winke für die Praxis bietet das Hartmannsche „Methodische Handbuch des Rechenunterrichts", das zugleich den Rechenunterricht in all seinen historischen Epochen genau darstellt und ganz besonders den gegenwärtigen Stand dieses Faches zutreffend kennzeichnet. Die Ausstattung aller dieser Schriften ist trefflich.

Lindau, Berbig u. Schmidt, Aufgabensammlung f. den Unterricht im Kopfrechnen. Wiesbaden, Emil Behrend. 1897.

Zunächst etwas Aeusserliches. Ich meine den Titel. Vielleicht finden sich die Autoren bereit, ihr Werk: Aufgabensammlung für den Unterricht im mündlichen Rechnen, oder bloss: Aufgabensammlung fürs mündliche Rechnen zu nennen. Die zweite Titeländerung empfehle ich, weil ja das mündliche u. schriftliche Rechnen verbunden in einem Unterrichte auftreten.

Den Autoren ist es von Wichtigkeit, dass man den Schülern im mündlichen Rechnen etwas Tüchtiges zumuten kann und muss, wenn nicht die Sicherheit dann abnehmen soll. Das mündliche Rechnen ist im Grunde die natürlichste Form des Rechnens; es bedient sich der Sprache, des nächstliegenden Darstellungsmittels, die Denkergebnisse auszudrücken. Und dazu kommt noch, dass dies mündliche Rechnen die unbedingte Voraussetzung des schriftlichen Rechnens ist. Was vom Schüler nicht in Worte gekleidet werden kann, ist ihm unklar, sodass eine schriftliche Fixierung ein Ding der Unmöglichkeit wird.

Die Verfasser bekennen sich zu dem Sachrechnen. Nicht „nur die formal bildende Seite des Rechenunterrichtes, welche ihren Schwerpunkt im Rechnen mit reinen Zahlen hat", soll gepflegt werden, „des Rechnen 'eingekleideter' Aufgaben muss in den Vordergruud treten", steht im Vorwort. Diesen Worten kommt der praktische Teil der Aufgabensammlung im grossen und ganzen nach. Doch wird man an manchem Anstoss nehmen müssen. Beispielsweise finde ich unter den Aufgaben zur „Zahlreihe von 1 bis 1000", die das Buch einleiten, (S. 8, Nr. 10) folgende Aufgabe: „Zu 540 ha kauft ein Rittergutsbesitzer noch 80 ha; wie gross ist nun sein Besitz?" Die Zahlreihe 1—1000 bildet in der Regel das Rechengebiet des 4. Schuljahres. Ist's wohl berechtigt, auf dieser Altersstufe von Hektar zu reden? Das Kind wird zwar im stande sein, 540 und 80 zu addieren und wohl auch das Wort „Hektar" hinzufügen; sobald aber das Kind keine rechte Vorstellung von dem Hektar hat, so ist's gänzlich unberechtigt, das Hektar mit in den Kreis der rechnerischen Behandlung zu ziehen. Auch von „qkm" (S. 14, Aufg. 40) möchte ich abgesehen wissen, ebenso von „Raummeter" in Aufgabe 25, S. 18. Bei Auflösung solcher Aufgaben operiert der Schüler nicht mit Vorstellungen, sondern einzig und allein mit Worten.

Die algebraischen Aufgaben für eine besondere Aufgabenart anzusehen, hat nicht einmal den Schein des Rechts für sich. Alle möglichen Rechenübungen lassen sich in eine algebraische Form giessen. Es wäre darum grundfalsch, wollte man die Aufgaben auf S. 97 in einem Zuge bieten und zu anderen Zeiten vor- und nachher die algebraischen Aufgaben unberücksichtigt lassen. Druck und Papier sind gut.

Annaberg. Emil Zeissig.

Pädagogische Studien.

Neue Folge.

Gegründet
von
Professor **Dr. W. Rein.**

XXII. Jahrgang.

Herausgegeben
von
Dr. M. Schilling.

Dresden.
Verlag von Bleyl & Kaemmerer (O. Schambach).
1901.

Inhaltsverzeichnis

des

XXII. Jahrganges (1901).

A. Abhandlungen.

B. Kleinere Beiträge und Mitteilungen.

C. Beurteilungen.





I.

A. Abhandlungen.

Der gegenwärtige Stand der Geometriemethodik.

Von Dr. E. Wilk, Schuldirektor in Gotha.

Einleitung.

Die Anregung zu einer zusammenfassenden und kritischen Betrachtung der gegenwärtigen Geometriemethodik haben mir die beiden neusten Erscheinungen auf dem Gebiete der Litteratur der Geometrie gegeben, welche jetzt in allen Teilen abgeschlossen vorliegen, nämlich

1. Martin und Schmidt, Raumlehre für Mittelschulen, Bürgerschulen und verwandte Anstalten, 3 Hefte,
2. Zeissig, Präparationen für Formenkunde als Fach an Volksschulen, 2 Teile.

In diesen beiden Werken ist manche alte Forderung zu schöner Wirklichkeit geworden und mancherlei neue Gedanken sind aufgetaucht, die einer kritischen Betrachtung harren.

Beide Autoren haben die Prinzipien, die ihrer Bearbeitung der Geometrie zu Grunde liegen, in den Vorworten auseinandergesetzt; Martin und Schmidt ausserdem in einer Begleitschrift unter dem Titel: „Soll die Raumlehre im Anschluss an einheitliche Sachgebiete behandelt werden?“ Zeissig hat sich mit einem solchen Begleitworte nicht begnügt, sondern in viel umfassenderer Weise für seine „neue Methode“ Propaganda gemacht. Schon im Vorwort zum ersten Hefte seiner Formenkunde beruft er sich auf 15 seiner Artikel und Broschüren, im zweiten sogar auf 52. Zirka 70 Arbeiten in dem kurzen Zeitraum von 7 Jahren! Seine litterarischen Produkte sind in etwa einem Viertelhundert Zeitschriften erschienen, die so ziemlich alle Länder und Provinzen vertreten, soweit die deutsche Zunge

klingt. In Sachsen und Preussen, in Mittel- und Süddeutschland, am Oberrhein und Unterrhein, ja selbst in Oesterreich taucht der unermüdliche Schriftsteller auf.

Die alte Methode der Geometrie ist ihm zu abstrakt. Der abstrakte Betrieb („blosses Bücherstudium; ein Vordozieren, was in Büchern Schwarz auf Weiss steht; tote Reflexionen; blasse, eklige Theorie mit stelzbeiniger Hohlheit“) muss von seinem „angemassten Throne gestossen werden“, auf dem er sich nur erhalten hat infolge „akademischer Neigungen und durch die Macht der Gewohnheit“. „Die zur Zeit herrschende Behandlung der Schulgeometrie ist klösterlich, stubenhockerisch, lebenhassend, weltentsagend, weltentrückt“. „Selbst Pickel und Mittenzwey wagen schüchtern, nur zuguterletzt einige Dinge mit einer gewissen, einzig und allein am schwarzen Brette und am hölzernen, blechernen und pappernen Modelle demonstrierten Gestalt anführen zu lassen.“ „Bis dato ist also der formenkundliche Unterricht aus dem gesunden, innigen Zusammenhange mit den lebendigen Formen der realen Welt herausgerissen worden, worin das eintönige, lebenfesselnde Einerlei begründet liegt!“

Die Karre aus diesem „alten didaktischen Geleise“ herauszuheben, dazu erbietet sich nun Zeissig mit Nachdruck. „Die meinen Unterrichts vorbereitungen zu Grunde liegenden Ideen durchbrechen vollständig den alten Kanon, der sich aus dem Altertume als heilig mit fortschleppt.“ Auch die bisherige Stoffauswahl und Stoffanordnung taugt nichts: „Es existieren ja einige Bücher, in denen das Bestreben der Autoren, das ausgesuchte Material psychologisch anzuordnen, zu erkennen ist, einen Lehrgang aber, der voll und ganz der Psychologie, dem Regulator der Methodik, entspricht, habe ich nirgends gefunden.“ „Soll der Geometrieunterricht bessere Früchte zeitigen, so bedarf es nicht nur (?) einer Weiterentwickelung, sondern einer völligen Umgestaltung des Bestehenden.“ „Meine Methode erstrebt eine Neugestaltung unserer Disziplin.“ „Hier bringe ich nun das Versprochene. Gewiss sind meine Vorbereitungen auf den Unterricht geeignet, die als trockenes, abstraktes Fach ausgeschrieene Formenkunde interessant, lebensvoll, fruchtbringend zu gestalten.“ „Möchte mit ihnen der Volksschule ein wahrer Dienst zur Hebung und Belebung der selbständigen, zusammenhängenden Formenkunde erwiesen sein!“

Nach solchen Auslassungen muss es scheinen, als ob vor Zeissig auf dem Gebiete der Methodik der Geometrie so gut wie gar nichts geleistet worden sei. Gegen eine solche geschichtswidrige Darstellung muss ganz energischer Protest eingelegt werden. Wir empfehlen dem Herrn Zeissig den knappen und nüchternen Ueberblick im 4. Schuljahr von Rein, in welchem Pickel die Entwickelung der Volksschulgeometrie von Pestalozzi bis auf Ziller darlegt und in seiner klaren und bündigen Weise zeigt, wie jeder Schritt ein Fortschritt gewesen ist auf dem Wege zum Besseren. Im Nachfolgenden werden wir uns bemühen, auch Zeissig und Martin-Schmidt dieser Entwickelungsreihe

anzufügen und aufzuzeigen, was in ihrer Darstellung der Geometrie nur Verwirklichung von Gedanken Zillers (resp. Pickels) ist, und was sie thatsächlich Neues hinzugethan haben. Wir werden uns befleissigen, die herausfordernde Schreibweise Zeissigs zu übersehen, und nur die Sache ins Auge zu fassen. Das Gesagte musste aber endlich auch einmal ausgesprochen werden. „Ich hab's getragen sieben Jahr, trag's nicht länger mehr", möchte man mit dem Grafen Douglas seinen Gefühlen Ausdruck geben.

In Bezug auf Martin-Schmidt bemerken wir ausdrücklich, dass sie in der Rechtfertigung ihrer methodischen Gedanken weder den sachlichen, noch den geschichtlichen Boden verlassen haben. Ausdrücklich betonen sie die Förderung, welche ihre methodischen Ansichten aus dem Studium der vorzillerischen Geometriemethodiker, sowie von Ziller selbst und seiner Schule erhalten haben. Auch diejenigen Methodiker machen sie namhaft, welche den Anstoss gegeben haben zu dem ihnen eigentümlichen Prinzip der Formengemeinschaften.

Der fachwissenschaftliche Stoff der Geometrie als Kulturgut.

Unter dem fachwissenschaftlichen Stoffe einer Schuldisziplin verstehen wir im allgemeinen denjenigen Stoff, welcher in der entsprechenden Fachwissenschaft oder Kunst niedergelegt ist. Der fachwissenschaftliche Stoff der Schulgeometrie ist also ein Bestandteil der Begriffe und Gesetze, welche die Menschheit in der wissenschaftlichen Geometrie systematisch gesammelt und geordnet hat.

Die Wissenschaften sind — so behauptet die soziale Pädagogik — wertvolle Kulturgüter, welche der Menschheit erhalten werden müssen. Nun sind aber die Wissenschaften nicht realiter vorhanden wie z. B. ein Haus oder ein Baum, sie leben nur im Geiste der Menschen als Vorstellungen. Wird demnach ihr Inhalt nicht mehr von Menschen gedacht, so sind sie überhaupt nicht mehr da. Schriften sind nur tote Buchstaben ohne Wert, sobald sich keine Menschen mehr finden, welche den krausen Zeichen rechten Sinn unterzulegen verstehen. Darum ist die Erhaltung dieses hohen Kulturgutes nur möglich durch fortgesetzte Uebertragung von Wissenden auf Unwissende. Und dazu hat die Schule nach Massgabe ihrer Kräfte einen Anteil beizutragen.

Die obige Behauptung der sozialen Pädagogik ist also auch richtig in ihrer Anwendung auf die Schule. Alle Schulen haben auf dem Boden der Wissenschaften zu stehen in deren Eigenschaft als Kulturgüter der Menschheit, aus diesen haben sie ihre Unterrichtsstoffe zu entnehmen. Das fordert die Rücksicht auf die Erhaltung und Fortbildung der menschheitlichen Kultur nicht minder als die Rücksicht auf das einzelne Individuum. Denn die Wissenschaften fassen in sich nur noch das Beste, was die geistige Arbeit der Menschen im Laufe

der Jahrtausende hervorgebracht hat, alles Nebensächliche und Minderwertige ist der mitleidlos urteilenden Kritik der Geschichte zum Opfer gefallen. Hält der Unterricht sich also an die Wissenschaften, so ist er am sichersten vor der Gefahr bewahrt, die Köpfe der Kinder mit wertlosen Stoffen vollzupfropfen, er bietet ihnen dann nur noch das Beste, was die Menschheit hat. Das Gesagte gilt auch für die einfachste Volksschule. Auch sie muss auf dem Boden der Wissenschaften stehen, wenn sie nicht in Oberflächlichkeit verfallen und das geistige Niveau ihrer Insassen herabdrücken will. Mit diesem Gedanken sind z. B. die ad hoc fabrizierten moralischen Geschichten verworfen, welche noch heute sich in den Lesebüchern breit machen, sie sind zu ersetzen durch wahrhaft wertvolle Produkte der deutschen Litteratur. Wer ferner Geometrie treibt in der Schule, der muss auch das in dieser Wissenschaft niedergelegte geistige Gut pflegen. Den Inhalt der Geometrie aber machen die Begriffe, Sätze und Gesetze der Raumformen und ihr logischer Zusammenhang. Diese gehören daher in erster Linie auf das System der Unterrichtseinheiten, welchen in der Theorie der formalen Stufen die Aufgabe zugesprochen ist, das wahrhaft Wertvolle geordnet aufzuspeichern.[1])

Aus der Forderung der sozialen Pädagogik, die Wissenschaften im Unterrichte als Kulturgüter zu behandeln, ergeben sich zwei nahe liegende Folgerungen.

1. Die Thatsachen der Wissenschaften müssen im Unterrichte in objektiver Wahrheit vorgetragen werden. Das verlangt der Begriff des Kulturgutes, und keine Rücksichten irgend welcher Art können von dieser Notwendigkeit entbinden. Wäre es z. B. für die Erziehung der Kinder nicht dienlicher, anstatt der wahren Weltgeschichte eine zweckmässig zugestutzte mit sittlich besseren Personen, mit durchsichtigerem und zielgemässerem Fortschritt der Kulturzustände zu lehren? Die Sozialdemokratie behauptet ja, dass das thatsächlich heute schon geschehe in der Absicht, überflüssige monarchische Gesinnung und Hurrahpatriotismus der Jugend einzuimpfen. Sicher, der Weg ist möglich; aber wir dürfen ihn nicht betreten, weil die Thatsachen der geschichtlichen Entwicklung der Völker, insbesondere des deutschen, für uns ein wertvolles Gut sind, das im Zögling in objektiver Wahrheit erhalten werden soll.

2. Der Begriff der Wissenschaft verlangt ferner, dass ihr Inhalt in klar formulierten Sätzen ausgesprochen wird. Gefühlsmässig Angeeignetes, durch den Vorstellungsmechanismus Entstandenes, über das man sich nicht in bestimmten Worten Rechenschaft geben kann, ist kein Wissen. Es mag vielfach notdürftig ausreichen für das Thun der Menschen, der Wissenschaft genügt es nicht. Ein Gedanke kann Jahrhunderte lang schlummernd dem Gedankenkreis der Menschheit angehört haben, der Wissenschaft aber ist er erst dann

[1]) Gesagt gegen Zeissig. cf. später.

einverleibt, wenn er, in klaren Worten formuliert, aus dem Nebel der Vorstellungsmassen herausgehoben und allen, die ihn sehen wollen, deutlich umrissen hingestellt ist. Auch der Schüler soll von der Ueberzeugung erfasst werden, dass ihm ein wissenschaftliches Gut übermittelt worden ist. Das aber ist nur dann möglich, wenn er das Verstandene auch in klaren Worten aussprechen kann, ganz abgesehen davon, dass das Verständnis der Worte die Klarheit der Gedanken befördert. Für den geometrischen Unterricht ergiebt sich daraus, dass er die Gesetze der Geometrie in fest bestimmten Sätzen formulieren lassen muss.[1]) Es kommt nicht bloss darauf an, dass die Schüler Geometrisches sehen, in sich aufnehmen und es anwenden, sie müssen es auch aussprechen können, damit sie sich bewusst werden, dass sie nun ein Stück geometrisches Wissen besitzen. Selbstverständlich macht davon die Unterstufe der Volksschule eine Ausnahme aus denjenigen Gründen, welche sich aus der Betrachtung der kulturgeschichtlichen Entwickelung der Raumvorstellungen ergeben werden. Die Unterstufe steht noch in keinem Fache auf dem Boden wissenschaftlicher Betrachtungsweise.

Der fachwissenschaftliche Stoff der Geometrie als Mittel der Erziehung.

Der Unterricht ist an die Wissenschaften gebunden, denn sie sind die Kulturgüter der Menschheit. Gerade deshalb aber müssten nicht nur alle Wissenschaften, sondern von jeder auch der ganze Inhalt in den Lehrplan aufgenommen werden; jeder Schüler müsste alles lernen, denn die Forderung der sozialen Pädagogik, die Wissenschaften als Kulturgüter zu lehren, trägt in sich keine Beschränkung. Das aber ist unmöglich. Da nun die soziale Pädagogik keinen Anhalt bietet für das, was aus den Wissenschaften auszuscheiden ist, muss ihr ein anderes Prinzip übergeordnet werden. Das kann kein anderes sein als die Rücksicht auf den Zögling, ein Prinzip also, das der Individualpädagogik entnommen ist. Der Zögling soll zu einer sittlichen Persönlichkeit gestaltet werden, die fähig ist, innerhalb der Kulturgesellschaft einen bestimmten Platz, welcher allein von Neigungen und Begabung des Individuums abhängig sein sollte, mit Erfolg auszufüllen. Darin liegt das oberste Prinzip der Erziehung, in Vergleich zu welchem die Kulturgüter der sozialen Pädagogik in die abhängige Stellung von Mitteln rücken. Dieses Erziehungsziel hat die oberste Entscheidung darüber, was in den Lehrplan aufzunehmen ist, und ebenso, unter Beachtung der psychischen Gesetze, wie es dem kindlichen Geiste einzuverleiben ist. Nicht alle Wissenschaften gehören demnach in den Lehrplan, sondern nur eine Auswahl und von den ausgewählten nur Teile.

---

[1]) Gesagt gegen Zeissig, cf. später.

Die Unterordnung der Wissenschaften unter das Erziehungsziel wird aber nicht bloss auf die Auswahl des Kulturgutes Einfluss haben, ebenso auch auf die Anordnung und innere Verbindung der Teile im Grossen und im Kleinen, selbst auf die Ordnung der kleinsten Stoffeinheiten. Die Fachwissenschaft kennt als einzigen regulierenden Faktor ihres Stoffes die Logik. Der erziehende Unterricht hat doppelte Rücksicht zu nehmen, einerseits auf die Fachwissenschaft, anderseits auf das erkennende Subjekt, also auf logische und psychische Gesetze zu gleicher Zeit. Es gilt, beide, Stoff und geistige Verfassung der Schüler, in ein richtiges Verhältnis zu bringen. Die Logik soll natürlich dabei nicht abgesetzt werden, aber sie muss ihre Herrschaft teilen mit der Psychologie; was wir darbieten, muss objektiv wahr sein und klar ausgesprochen werden, was aber nützt das alles, wenn es die Kinder nicht verstehen? Die Logik sorgt für Wahrheit und die Psychologie zeigt den Weg, wie man das Wahre in sich aufnehmen kann. Wo ist da ein Widerstreit zwischen Logik und Psychologie?[1]) Alle diese die Wissenschaft als Kulturgut beeinflussenden Faktoren werden unter den Begriff der Unterrichtsmethodik zusammengefasst. Sie erst macht die Fachwissenschaft zur Schulwissenschaft nicht bloss zu dem Zwecke, dem Schüler das Begreifen zu ermöglichen, sondern auch in Hinsicht auf die Charakterbildung auf geradestem und sicherstem Wege.

Ich finde also zwischen dieser Unterstellung der Wissenschaften unter den Zweck der Erziehung und ihrer Wertung als Kulturgüter keinen Widerspruch. Die soziale Pädagogik bindet den erziehenden Unterricht an die Wissenschaften, weil sie die zu erhaltenden Kulturgüter sind, die individuale Pädagogik aber behält sich das Recht vor, aus dieser übergrossen Masse von Mitteln diejenigen auszuwählen, welche ihrem Zwecke unter Berücksichtigung der individualen Lage des Zöglings am besten entsprechen. Alle Aenderungen, welche die Methodik an dem wissenschaftlichen Gute vornimmt im Interesse des Zöglings, betreffen nicht den Inhalt der Wissenschaft, sondern nur Gedankengänge und Begriffsverbindungen. Wir wählen von den durch die Logik dargebotenen Gängen nur solche, die auch Kinder zu gehen vermögen. Ist denn nur der Fortschritt vom Allgemeinen zum Besonderen, welchen die fertige Wissenschaft einhält, ein logisch normierter, ist es nicht ebenso der umgekehrte vom Besonderen zum Allgemeinen, wie ihn die werdende Wissenschaft von jeher einge-

---

[1]) Anmerkung: Es war notwendig, solche einfache und allbekannte Dinge zu wiederholen gegenüber Behauptungen wie folgende (Andreas Schäffer: Die philosophischen Grundlagen der herbartischen Pädagogik): „Der normale Weg der Verstandesbildung ist aber durch die Logik vorgezeichnet, nicht durch Psychologie, deren es nur bedürfen wird, um die möglichen und wahrscheinlichen Abirrungen vom normalen Wege kennen und verhüten zu können." Gerade umgekehrt ist es. Alles Werden des Geistes, also auch das Werden derjenigen Vorgänge, welche mit dem Sammelnamen Verstand bezeichnet werden, geschieht aus psychischen Gesetzen und die Logik hat nur vor Verirrungen zu behüten, nämlich vor unlogischen Vorstellungsverbindungen. Auch die Assoziationen des Irrsinnigen und Blödsinnigen sind Resultate psychischer Gesetze, aber logisch sind sie nicht. Vor solchen Assoziationen soll die Logik den normalen Menschen bewahren.

geschlagen hat? Auch eine Herabwürdigung des Kulturgutes kann ich in dieser Unterstellung nicht erkennen. Im Gegenteil, es ist seine natürliche Stellung. Das Wahre, Gute, Schöne ist ein Erzeugnis des menschlichen Geistes, es ist nicht mehr, wenn der Mensch aufhört, es zu empfinden. Nur im Menschen und durch den Menschen erhält es Sein und Wert. Darum muss es dienen, damit der Mensch fähig werde, es zu erkennen und zu fühlen. Als Mittel der Bildung erhält es sich selbst seine Existenz und seinen Wert. In dieser Unterordnung der Wissenschaften unter das Ziel der Erziehung kommt zum Ausdrucke, dass die Erfüllung der sittlichen Forderungen der Religion resp. der absoluten christlichen Ethik höher stehen als die intellektuelle Bildung der Menschen, dass der sittliche Charakter die Krone der geistigen Entwickelung des Individuums ist, dass also der Unterricht im Dienste der Erziehung steht.

Der Geometrie als Schulwissenschaft setzt der Erziehungszweck nun folgendes Unterrichtsziel: sie soll die geometrisch einfachen, für die Auffassung der Körperwelt grundlegenden Raumgestalten und ihre gesetzmässigen Zusammenhänge zum geistigen Eigentum der Schüler machen, soweit sie für die Arbeit der Menschen wichtig sind. Mit anderen Worten: der fachwissenschaftliche Stoff der Geometrie ist das Gegebene; daraus aber soll für die Volksschule nur das ausgewählt werden,

1. was eine „praktische Anwendung und Verwendung auch in den einfachen Verhältnissen des Lebens finden kann“ (Pickel) und zugleich

2. der Auffassungskraft von Volksschülern angemessen ist.

Dass diese beiden Grundsätze noch einen grossen Spielraum in der Auswahl des fachwissenschaftlichen Stoffes lassen, ist nicht zu bestreiten. Das schadet auch nicht, denn die Volksschulen leben unter so verschiedenartigen äusseren Verhältnissen, dass allen nicht dasselbe zugemutet werden kann. Die zur Verfügung stehende Zeit und die durchschnittliche Begabung der Schüler spielt noch eine Hauptrolle. Darüber aber lässt sich im allgemeinen nichts sagen, das muss jede Schule für sich besonders ausmachen. Die Methodik wird sich begnügen, denjenigen Stoff zu bezeichnen, welchen die bestgestellten Volksschulen erledigen sollen; die anderen mögen daraus eine Auswahl treffen. Die Praxis des Unterrichts hat nach unserer Ueberzeugung das Richtige im grossen und ganzen schon lange vor dem Eintreten Zillers in die Pädagogik getroffen. Bücher wie Pickels „Geometrie der Volksschule“ können noch heute in dieser Frage massgebend sein. Ueber Einzelheiten wird man nie zu voller Uebereinstimmung gelangen.

Wir betrachten daraufhin jetzt die beiden neusten Erscheinungen auf dem Gebiete der geometrischen Litteratur, die oben genannten Bücher von Zeissig und Martin-Schmidt. Beide bilden in Bezug auf

die Auswahl des fachwissenschaftlichen Stoffes und seine Formulierung den denkbar schärfsten Gegensatz.

Martin-Schmidt bringt das geometrische Fachwissen in grosser Ausdehnung. Zur Charakterisierung weisen wir auf den Pythagoreischen Lehrsatz für schiefwinklige Dreiecke hin, auf den goldenen Schnitt, die Kubikwurzeln und auf die trigonometrischen Verhältnisse sin, cos, tg und ctg, woraus man auf den fachwissenschaftlichen Umfang des Buches schliessen kann. Von logischen Beweisen — auch mit Hilfe von algebraischen Entwickelungen, selbst von quadratischen Gleichungen mit 2 Unbekannten — wird reichlich Gebrauch gemacht. Dazu kommt, dass ganz in euklidischer Weise die Sätze umgekehrt und für diese Umkehrungen wieder Beweise gegeben werden. Das Letztere thun heute vielfach einsichtige Realschullehrer nicht einmal mehr, nachdem Hubert Müller gezeigt hat, wie man unter Zuhilfenahme einiger selbstverständlicher Grundsätze die Beweise fast für alle umgekehrten Sätze überflüssig machen kann. Die Verfasser laufen in dieser Hinsicht, um mit Zeissig zu sprechen, in alten ausgelaufenen Geleisen Euklids resp. der höheren Schulen. Aus Umfang und Beweismethode könnte man schliessen, das Buch sei für Realschulen und Gymnasien geschrieben, wenn nicht anderseits auch wieder empirische Beweise vorkämen, die bis dato die höheren Schulen verschmäht haben. Nach Angabe der Verfasser ist ihr Buch bestimmt für Mittelschulen, Bürgerschulen und verwandte Anstalten. Und in der That scheint es den zwiespältigen Charakter, den die erstere Schulgattung kennzeichnet, wiederzuspiegeln: halb Volksschule, halb höhere Schule. Was die Verfasser unter dem vieldeutigen Begriffe Bürgerschule verstehen, weiss ich nicht. Wenn aber unter diesem Namen bessere (vielfach, etwa 7—8stufig gegliederte) Volksschulen gemeint sind, so müssen wir leider erklären, dass das Buch von Martin und Schmidt nach dieser Richtung hin seine Bestimmung verfehlt hat. Der ungeheuer grosse fachwissenschaftliche Stoff ist in keiner Volksschule, auch in der besten nicht, zu bewältigen, selbst nicht nach Weglassung der durch kleineren Druck markierten Partien. Ausserdem tritt hindernd hinzu die strenge, fachwissenschaftlich genaue Formulierung der Gesetze, welche Volksschülern die grössten Schwierigkeiten bereiten müssten. Alles in allem: durch einige tüchtige Striche und Vereinfachungen dürfte demnach das Buch für höhere Schulen, also für Realschulen, Gymnasien und auch für diejenigen Mittelschulen, welche in ihrer Entwickelung nahe an die Realschulen heranstreifen, dienstbar gemacht werden können, für Volksschulen ist es ganz unbrauchbar.

Im schroffsten Gegensatze dazu beschränkt Zeissigs Formenkunde den fachwissenschaftlichen Stoff auf das denkbar bescheidenste Mass. Er bietet eigentlich nichts als die Kenntnis der äusseren Form von 9 der einfachsten Körper und einer Mandel der am häufigsten vorkommenden Figuren. An allen diesen Formen wird immer nur die

äussere Gestalt behandelt, den Formen ins Innere zu sehen, d. h. die gegenseitige Abhängigkeit der Teile einer Form aufzuspüren, was doch erst den landläufigen Begriff der Geometrie ausmacht, vermeidet der Verfasser auf das peinlichste. Nur was man an einer Form mit den Augen ablesen kann, wird der Behandlung gewürdigt, jede logische Schlussfolgerung wird abgewiesen. Selbst so einfache spekulative Sätze wie die von der Höhe im gleichschenkligen und gleichseitigen Dreiecke, die doch auch eine ausserordentliche praktische Wichtigkeit besitzen, habe ich nicht aufzufinden vermocht.

Allerdings kann dem Leser des Buches leicht ein solcher Satz entgehen. Das hängt mit einer anderen Eigentümlichkeit zusammen. Der Verfasser ist nämlich ein erklärter Feind aller Formeln und Lehrsätze im geometrischen Unterricht, gegen welche er schneidig zu Felde zieht. „Formeln und Lehrsätze sind im formenkundlichen Unterrichte der Volksschule zu vermeiden“, so schliesst er seine diesbezüglichen Auseinandersetzungen im 29. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik S. 31. Und in der That weicht der Verfasser in seinem Buche der Aussprache von Lehrsätzen mit heiliger Scheu aus. Dass z. B. die Winkel im gleichseitigen Dreiecke, dass die Radien und Durchmesser des Kreises gleich sind, wird zwar vorausgesetzt und in Zeichnungen verwendet, aber diese Thatsachen als geometrische Gesetze zu formulieren und sie so als Ergebnisse des Unterrichtes hervorzuheben, dazu ist der Verfasser nicht zu bewegen. Wie der Gärtner eine Ellipse zieht, wird betrachtet; der Satz aber, auf welchem diese Konstruktion beruht, dass nämlich die beiden Leitstrahlen immer dieselbe Grösse ergeben, wird nicht ausgesprochen. Und daran, dass diese Grösse gleich der grossen Axe der Ellipse ist, was doch durch eine naheliegende, ganz kleine Ueberlegung (Spekulation) herauszubringen wäre, wird gar nicht gerührt.

Vollständig rein diesen Gedanken der Vermeidung fachwissenschaftlicher Spekulation und Gesetzesformulierung durchzuführen, ist dem Verfasser doch nicht geglückt. So findet man die Sätze von der Winkelsumme im Dreieck und Viereck und noch einige wenige andere behandelt und ausgesprochen, obgleich diese Sätze mit den Augen nicht abgelesen werden können. Eine Ausnahme von obigem methodischen Prinzipe machen auch die Inhaltsberechnungen, wahrscheinlich wegen ihrer grossen Wichtigkeit für das praktische Leben. Auf diesem Gebiete geht es ohne Spekulation nun einmal nicht. Alle Flächenberechnungen werden durch Rückschlüsse auf die Rechtecksberechnung, alle Berechnungen von Körpern auf die der rechteckigen Säule zurückgeführt. Das thut nun zwar jeder andere Geometer auch. Aber Zeissig will die Berechnungssätze (Formeln) für die einzelnen Formen vermeiden und darum fordert er von den Schülern, dass sie in jedem einzelnen Rechnungsfalle diese Rückschlüsse wiederholen. So kommt es, dass er nur 2 Berechnungssätze zu formulieren braucht, den für das Rechteck und den für die rechtwinklige Säule.

Wenn so Zeissig seiner Satz- und Formelfeindschaft Raum giebt, so ist er dagegen an anderer Stelle in Bezug auf Formulierung von Rechnungssätzen wieder recht freigebig, und zwar gerade da, wo sie ganz überflüssig sind. Der Satz z. B., dass der Umfang eines gleichseitigen Dreiecks das Dreifache einer Seite ist (ebenso die Umkehrung), dürfte doch so unmittelbar aus der Anschauung dieses Dreieckes entspringen, dass hier jedes Wort überflüssig ist. Aber gerade diesen Satz hebt Zeissig wohlformuliert als wichtiges Unterrichtsresultat durch Sperrdruck hervor. Solche merkwürdigen Widersprüche finden sich noch häufig in dem Buche.

Hat denn aber Zeissig gar keine Unterrichtsergebnisse? O doch, massenhafte! Sie betreffen aber alles andere, nur nicht die geometrische Fachwissenschaft. Wir werden auf diese Sätze später zurückkommen. So macht das Buch den Eindruck, dass man gar vielerlei Schönes und Interessantes aus ihm lernen kann, nur beileibe keine Geometrie, was so „die veralteten Methodiker und trägen Akademiker“ unter diesem Worte verstehen.

Unsere obigen Erörterungen über die Wissenschaften in ihrer Eigenschaft als Kulturgüter weisen uns auf die Seite von Martin-Schmidt, wenn sie die geometrischen Gesetze wohlformuliert in das System aufnehmen. Wir fürchten, dass Zeissigs Verfahren Unwissenheit zeitigt und den geometrischen Unterricht der Volksschule nach der fachwissenschaftlichen Seite hin verflacht. Weder ein klares Verständnis, noch eine Schätzung der Unterrichtsergebnisse als wertvolle wissenschaftliche Güter ist möglich ohne klare und feste Aussprache der Gesetze. Aus diesem Grunde halten wir es auch für wünschenswert und nützlich, wenn dem Schüler ein gedrucktes Ergebnisheft in die Hand gegeben wird, was natürlich Zeissig von seinem Standpunkte aus ganz entschieden bestreiten wird. Dem Pädagogen Zeissig, der mit aller Gewalt nur Methodiker sein will, scheinen die psychologischen Erwägungen über den Kopf gewachsen zu sein und unter sich die Logik der Wissenschaft begraben zu haben. Aber Methodik und Wissenschaft, Psychologie und Logik müssen sich im Unterrichte vertragen und unterstützen.

Was nun die Formulierung der Lehrsätze betrifft, so muss man sich allerdings der Sprache von Kindern etwas anbequemen. Darin stimmen wir Pickel und Zeissig zu, Martin und Schmidt haben das leider versäumt. Sonst geht es uns wie den Juristen, die in der löblichen Absicht, so zu schreiben, dass jedes Missverständnis ausgeschlossen ist, Sätze zu wege bringen, die man überhaupt nicht mehr versteht. Die wissenschaftliche Einkleidung mathematischer Gesetze leidet mehr oder weniger an demselben Uebel. Gegen die Wissenschaft wird durch solche Nachgiebigkeit nicht verstossen; jene betrifft die Sache, nicht die Worte. Unsere Kinder aber verstehen die minder strengen Worte richtig, weil ihnen die Kenntnisse abgehen, welche zu einem möglichen Missverständnisse nötig sind.

Damit ist zugleich gesagt, dass wir auch dem Kampfe Zeissigs gegen die Berechnungsformeln der Flächen- und Körperinhalte keine Berechtigung zugestehen können, denn auch sie sind Lehrsätze. Wir meinen sogar, dass Zeissig den Kindern die Arbeit erschwert, wenn er z. B. in jedem Anwendungsfalle den Inhalt des Kreises auf den Inhalt eines entsprechenden Dreiecks und diesen wieder auf den Inhalt eines entsprechenden Rechteckes und diesen endlich auf eine Berechnungsformel zurückführt. Dieser Zusammenhang unter den Figuren soll zwar bekannt sein, auf ihn drängt schon das berechtigte Verlangen nach Gruppenbildung der Vorstellungen hin; aber ihn bei jeder Lösung einer einzelnen Aufgabe aufs Neue zu reproduzieren, macht die Rechnung ausserordentlich umständlich. Die Sätze für die Berechnung des Rechteckes, Dreieckes, Kreises stehen zu einander wie drei auf einander folgende Sprossen einer Leiter. Da ist doch aber klar, dass der, welcher, ohne die oberste Sprosse zu verlassen, dass Ziel erreichen kann, leichtere Arbeit hat als der, welcher jedesmal erst die ganze Leiter hinuntergeschickt wird, um unten auf der Erde nach dem Wege zur Höhe zu suchen. Die ganze Verkehrtheit des Zeissig'schen Verlangens wird offenbar, wenn man sein Verfahren auf das Rechnen anwenden wollte. Es müsste dann jedes Multiplikationsexempel in eine Addition, jede Division in eine Subtraktion umgewandelt werden, und womöglich die letzteren wieder in ein Auf- und Abwärtszählen. Das müsste eine nette Rechnerei ergeben.

Auch der Einwand, dass die Formeln unverständliche Gleichungen mit allgemeinen Zahlen seien, ist nicht stichhaltig. Für die Kinder der Volksschule sind die Buchstaben nichts weiter als schriftliche Abkürzungen für Namen oder Worte und die ganze Formel ein Urteil in denkbar kürzester Form. Die Formel $I = g \cdot h$ sagt dem Kinde nichts anderes als: „Den Inhalt eines Rechteckes findet man, wenn man die Grundlinie mit der Höhe multipliziert.“ Vom Standpunkte der Volksschule können wir uns also weder mit Zeissig einverstanden erklären, welcher die Formeln ganz verwirft, noch mit Martin und Schmidt, bei welchen die Formeln wirkliche Gleichungen sind mit allgemeinen Zahlen. Den oben gezeichneten Mittelweg nimmt Pickel ein in seiner Geometrie der Volksschule und wir halten diesen für den einzig richtigen.

Nach Zeissig soll die Formenkunde in der Volksschule mindestens vom 7. Schuljahre ab als selbständiges Fach auftreten. Der von ihm gebotene Stoff, bestimmt für die beiden letzten Schuljahre, ist auch thatsächlich so gering bemessen, dass mit ihm ein grösserer Zeitraum beim besten Willen nicht auszufüllen ist. Da er nun ein Mehr an Stoff scharf bekämpft, so muss daraus geschlossen werden, dass er sich mit seiner Stoffverteilung nicht etwa gegebenen Verhältnissen anschliesst, sondern dass er einen nur 2jährigen Geometrieunterricht prinzipiell verteidigt.

Martin und Schmidt berufen sich auf die Falk'schen Bestimmungen, zufolge deren Geometrie in den letzten 4 Jahren zu treiben ist. Es scheint aber, dass sie sich in diesem Punkte nur gesetzlichen Bestimmungen angeschlossen haben, prinzipiell aber geneigt sind, schon im 4. Schuljahre anzufangen. Die Entscheidung der Frage über den Beginn des Geometrieunterrichts hängt ab von den folgenden psychologischen Erwägungen.

Die Entwickelung der Formenvorstellungen im kindlichen Geiste.

Es ist eine feststehende psychische Thatsache, dass die intellektuelle Entwickelung des Kindes von einer phantasiemässigen Auffassung der Natur ausgeht und erst allmählich fortschreitet zu einer genaueren, dem realen Objekte entsprechenden. Der Unterricht muss demnach Anstalten treffen, nicht nur dieser Entwickelung zu folgen, sondern sie auch zu fördern. Darum werden schon dem Märchen- und Sagenunterrichte, welcher an sich dazu bestimmt ist, der phantasiemässigen Auffassung Rechnung zu tragen, weil er ohne diese Anbequemung nicht im stande wäre, die ganze Persönlichkeit zu fassen, andere Unterrichtsfächer beigefügt (gewöhnlich Anschauungsunterricht genannt), welche langsam aber stetig der realen Welt konforme Vorstellungen vermitteln sollen. Und besonders ist das malende Zeichnen, ebenso die Vorübungen für den Handfertigkeitsunterricht (Schneiden, Legen u. s. w.) in den ersten Schuljahren dazu angethan, im Dienste des Anschauungsunterrichtes klare Raumvorstellungen zu erzeugen. Aber diese ersten Vorstellungen haften noch an den Gegenständen, die Form ist noch verbunden mit dem Inhalte des Gegenstandes. Die Formenkunde ist nun dasjenige Fach, welches zusammenhängend diese elementarsten Raumvorstellungen pflegt, die schliesslich bei der Auffassung jeder Körperform, auch der unregelmässigsten, massgebend sind; sie ist das Fach, welches die Form vom Inhalte abzuziehen sich bemüht und so Raumbegriffe schafft. Auf diese Weise legt die Geometrie den Grund, auf welchen alle anderen Disziplinen, welche sich um die Auffassung der äusseren Welt bemühen, treten können.

Die Geometrie muss also in dem Schuljahre beginnen, in welchem alle anderen Unterrichtsfächer die phantasiemässige Auffassung der Welt abzustreifen und in die objektive Darstellung einzutreten beginnen. Das aber ist das 4. Schuljahr.[1]) Im Laufe dieses Jahres ist der Uebergang von den Sagen zur wirklichen Geschichte, von den sagenhaften Teilen der biblischen Geschichte zu der durch Urkunden bezeugten, von der poetischen Naturbeschreibung zur objektivnüchternen. Jetzt darf auch die Geometrie nicht mehr einzusetzen zögern, denn sie soll ja durch Schaffung der notwendigen elementaren

Raumbegriffe den übrigen Disziplinen vorarbeiten, welche ebenfalls die äussere Natur behandeln.

Da also das 4. und 5. Schuljahr, die Mittelklassen der Volksschule, diejenige Entwickelungsstufe des Kindes in sich fassen, in welchem das Kind fähig ist zu einer den Dingen entsprechenden Auffassung, so muss der erste geometrische Unterricht eine Formenkunde sein, das heisst eine Betrachtung der Form geeigneter Gegenstände mit dem Ziele, die elementaren Bestandteile der Raumformen durch Analyse des noch ungeklärten Ganzen zur klaren Anschauung zu bringen und das Ganze aus diesen Elementen zu einer geläuterten Formeneinheit wieder zusammenzustellen. Die geistige Thätigkeit, die zu diesem Ziele führt, ist die sinnliche Anschauung in Verbindung mit der Abstraktion und die reproduzierende Wiedergabe in einer Beschreibung oder Zeichnung. Sehen, Beschreiben, Zeichnen, Vergleichen sind demnach die Hauptthätigkeiten der Kinder auf dieser Stufe des geometrischen Unterrichts. Man lese von den Gegenständen ab, was sie direkt den Augen darbieten, alles Spekulative, also die Zerlegung der Körper und Flächen durch Schnitte, die Vergleichung der Teile untereinander und mit dem Ganzen lasse man vorläufig weg, ebenso die spekulative Gewinnung der Inhaltsberechnungen, vielleicht mit Ausnahme des Rechteckes und der rechteckigen Säulen.

Mit dieser Stufe kann natürlich die Geometrie nicht abschliessen und braucht es auch nicht, denn zur Stufe der objektiven Auffassung tritt in der geistigen Entwickelung der Kinder eine dritte hinzu, die Stufe der denkenden Betrachtung der Dinge. Jetzt schiebt sich die Spekulation in den Vordergrund. Die empirische Betrachtung hört damit selbstverständlich nicht auf, aber man thut jetzt gut, wenn angängig, sie zu stützen durch das spekulative Interesse. Das ist der Boden, auf welchem die Physik gedeiht, die Naturbeschreibung dagegen muss, besonders wenn es sich um Gegenstände handelt, welche die Kinder vollständig zu kennen wähnen,[1]) das Suchen nach Zweckmässigkeitseinrichtungen und deren Begründung zur Hauptsache machen, die einfache Beschreibung genügt jetzt den Kindern nur halb noch. Ebenso muss jetzt die Geometrie, wenn sie auch ferner auf Interesse rechnen will, spekulativ werden.

Auf die beschreibende Geometrie, die Formenkunde, hat demnach auf der Oberstufe (6.—8. Schuljahr) eine **Formenlehre** zu folgen, welche spekulativ die Abhängigkeiten zwischen den einzelnen Elementen eines und desselben Raumgebildes, sowie die Zusammenhänge zwischen verschiedenen Gebilden aufsucht, kurz eine Geometrie, welche nach Gesetzen sucht und Zusammenhang unter die Einzelheiten bringt, eine Geometrie, welche wissenschaftlichen Geist atmet,

---

[1]) cf. dazu Dr. Wilk: „Die Synthese des naturgeschichtlichen Unterrichtes". Pädagog. Magazin, Langensalza, Beyer & Söhne.

womit natürlich nicht gesagt sein soll, dass ihr als Ideal die Synthese eines Euklid vorschweben darf.

Was hier aus der Entwickelung des kindlichen Intellektes gefolgert worden ist, wird bestätigt durch die Kulturentwickelung der Menschheit.

Die menschheitliche Entwickelung der Raumvorstellungen.

Im 30. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik habe ich die Geometrie der Aegypter nach Inhalt, Form und Erkenntnisweisen dargestellt, soweit sie aus dem Dunkel hervorschimmert, welches über der Geschichte des Nillandes im allgemeinen und über der Geschichte seiner Geometrie im besonderen lagert. Wir fanden, dass ihre ersten erkennbaren Spuren hinaufreichten in die Jahrtausende nahezu bis an den Anfang der ägyptischen Pharaonendynastien. Ihre Ausbildung beweist, dass die geometrischen Formen sich schon in jenen fernen Zeiten von ihren zufälligen Beziehungen losgelöst und als wohlausgebildete Begriffe im Geiste dieser praktischen Geometer gestanden haben. Der Baumeister, welcher eine noch nicht fertiggestellte Pyramide, welcher die Säulen und Räume eines künftigen Palastes in seinem Geiste sieht, der Feldmesser, welcher rechteckige, dreieckige, trapezische Felder sich vorstellt und in irgend einem Massstabe zu Papier bringt, noch ehe jene Felder abgesteckt sind, denen können wir unmöglich die Kenntnis der Begriffe von Pyramiden, Säulen, von Rechtecken, Quadraten, Dreiecken und Trapezen absprechen.

Dieses frühzeitige Auftreten geometrischer Formenvorstellungen und abstrakter Formenbegriffe kann uns nicht in Verwunderung setzen, wenn wir bedenken, dass die Hieroglyphenschrift, deren Erfindung noch vor die Zeiten des ersten Pharao zurückreicht, sogar die Kenntnis gewisser gammatrischer Begriffe verlangt. „Da dieses System bereits fertig ausgebildet auf den ältesten Denkmalen erscheint, so müssen wir auch für die allmähliche Entstehung bei der Kompliziertheit desselben einen langen Zeitraum in Anspruch nehmen, der vor dem Anfang der überlieferten Geschichte vergangen sein muss; denn es kam nicht allein darauf an, eine beliebige Reihe von Zeichen für die Schrift festzusetzen, sondern es musste auch ein langes Studium der Sprache vorausgehen, weil die Schrift die Kenntnis aller grammatischen Kategorien, die Analyse der gesprochenen Rede nach den Wurzeln und daraus entspringenden Haupt- und Zeitwörtern, Pronomen und Partikeln und die philosophische Unterscheidung des Sinnlichen und Abgezogenen voraussetzt.“ [1]) Dass aber die Formen der Sprache schwerer zu erkennen und zu abstrahieren sind als die der Gegenstände, ist doch wohl leicht begreiflich, weil hier der Mechanismus der Vorstellungen den grössten Teil der Arbeit thun kann, die gram-

[1]) Dr. Ferdinand Justi: Geschichte der orientalischen Völker im Altertum. S. 91.

matischen Formen der Sprache aber nur bewusst unterschieden werden können.

Wenn aber das älteste Kulturvolk bei seinem Eintritt in die Geschichte schon mit den einfachsten geometrischen Formenbegriffen ausgerüstet war, so muss die Abstraktion derselben sich schon vollzogen haben vor aller Geschichte, so lange es noch im Zustande eines Naturvolkes beharrte. Gleiches gilt für jedes andere Kulturvolk. Unsere Untersuchung führt also zurück in Zeiten, über welche die überlieferte Geschichte schweigt und nur noch ausgegrabene Fundgegenstände lückenhafte Kunde uns vermitteln.

Wir werden diese ergänzen können durch das, was wir bei den noch heute lebenden, in der Entwickelung zurückgebliebenen Naturvölkern sehen und hören, in der Ueberzeugung, dass die Kulturzustände der Völker auf gleichen Stufen ihrer Entwickelung in den wesentlichen Merkmalen in Uebereinstimmung sich befinden, unbeschadet individueller Verschiedenheiten.

Die Hauptsache aber, die Folgerungen aus den einzelnen konkreten Thatsachen auf die Geistesbildung der Menschen, die jene Thatsachen geschaffen, wird Rückschlüssen zufallen in Analogie der bekannten Entwickelung des geistigen Lebens im Einzelmenschen nach dem Grundsatze: dass die Entwickelung der Völker im allgemeinen mit der der Individuen übereinstimmt.

Wer daraus schliessen wollte, die kulturhistorische Untersuchung sei ganz überflüssig für die Pädagogik, den machen wir auf einen grossen Vorteil derselben aufmerksam. Bei der schnellen Entwickelung des Kindes laufen die einzelnen Stufen in einander, was in der Seele kulminiert und was sich zu regen beginnt, ist schwer zu scheiden. Die kulturgeschichtlichen Stufen sind durch Jahrtausende getrennt, die Produkte ihrer verschiedenartigen geistigen Thätigkeiten sind scharf geschieden. Infolgedessen lässt sich leicht auseinander halten, welche geistigen Vorgänge vorausgingen und welche später hinzutraten. Aus diesem Grunde allein schon wird die Kulturgeschichte zu einem wertvollen Hilfsfaktor der Forschung über die geistige Entwickelung des Individuums.

Vom Urmenschen wissen wir nichts. Es ist aber wahrscheinlich, dass er sich in geistiger Beziehung vom Tiere kaum durch mehr als durch eine grössere Begabung unterschieden haben wird. Nach Analogie der ersten geistigen Entwickelung des Kindes und des Seelenlebens der Tiere muss sein Intellekt beherrscht worden sein von der passiven Aufnahme der Sinneseindrücke, von dem mechanischen Ablauf der Vorstellungen und der Verschmelzung der Empfindung mit der Vorstellung (Wiedererkennen), durch welche mechanische Prozesse nach und nach Allgemeinvorstellungen entstanden sein müssen, während die Spontaneität aufging im Nahrungs- und Geschlechtstrieb und in Begierden gleicher Art. Die Folge war, dass zunächst Vorstellungen von Dingen zu einiger Klarheit kamen, auf welche sich die Nahrungs-

begierden richteten, und von denjenigen seiner Extremitäten, mit welchen er sich diese Nahrung beschaffen musste (Hände, Füsse).

Der Mensch, von dem die erste Kunde zu uns gekommen ist, stand schon auf einer weit höheren Stufe der Entwickelung, denn er hatte schon Sprache, Feuer und Werkzeuge. In der älteren Steinzeit wurden die Werkzeuge durch einfaches Zerschlagen von grösseren Feuersteinen in beliebigen Gestalten erhalten, in der mittleren trachtete man schon nach festen Formen derselben, und in der späteren suchte man ihnen durch Glättung ihrer Oberfläche ein gefälliges Aussehen zu geben.[1])

Welches waren nun die geistigen Vorgänge, durch welche der Mensch der Steinzeit zu seinen Werkzeugen kam, und welche Schlüsse lassen sich aus ihrem Gebrauch auf seine geistige Ausbildung machen?

Kapp[2]) entwickelt über diesen Punkt eine eigentümliche „neue“ Philosophie: Alle Werkzeuge und Geräte seien nach dem Vorbilde der Organe des menschlichen Körpers gebaut. Der Vorderarm mit zur Faust geballten Hand oder mit der Verstärkung durch einen fassbaren Stein sei der natürliche Hammer, der Stein mit einem Holzstiel dessen einfachste künstliche Nachbildung, der künstliche Hammer. (S. 42.) Wie das Stumpfe in der Faust, so ist die Schneide der Werkzeuge in den Nägeln der Finger und den Schneidezähnen vorgebildet. Der Hammer mit einer Schneide werde zum Beil und zur Axt, der gesteifte Zeigefinger mit seiner Nagelschärfe werde in technischer Nachbildung zum Bohrer, die einfache Zahnreihe zur Säge (?), der gekrümmte Finger zum Haken, die hohle Hand zur Schale (S. 43). So wahrscheinlich das alles klingt, so unwahrscheinlich werden seine ferneren Behauptungen: Das Auge sei das Vorbild aller optischen Instrumente geworden, die achromatische Linse sei gemäss den verschiedenen lichtbrechenden Substanzen des Augapfels geschaffen, welche ebenfalls in ihrer Gesamtheit die Farbenzerstreuung aufheben (S. 51). Das Ohr sei das Vorbild der Harfe und des Klaviers (S. 93), der Brustkasten mit Lunge, Luftröhre, Kehlkopf, Mund- und Nasenhöhle habe zu den Hauptteilen der Orgel, zum Blasebalge, Windlade, Pfeife und Ansatzrohr geführt (S. 97) u. s. w. Allgemein: Alle Werkzeuge und Geräte, kurz alles, was Menschenhand und Menschenhirn jemals geschaffen, seien Nachbildungen der Organe des Körpers, sogenannte Organprojektion. Da nun aber der leibliche Organismus der nächste und eigentliche Bestand des Ich sei (S. 2), so sei in Wahrheit alles vom Menschen Geschaffene eine Projektion seines Selbst in die Aussenwelt. Bei diesem Vorgange sei der äussere Zweck der Werkzeuge bewusst gefasst und erstrebt worden, die innere Konzeption ihrer Herstellung aber sei unbewusst geschehen, dort walte Absicht, hier instinktives Thun (S. 26) nach dem Ursatze, dass aus jeglichem

[1]) Otto Henne am Rhyn: Allgemeine Kulturgeschichte. Band I. S. 24—26 u. 40.
[2]) Kapp: Grundlinien einer Philosophie der Technik. Zur Entstehungsgeschichte der Kultur aus neuen Gesichtspunkten.

immer nur das heraustreten könne, was in ihm liege (S. 28). Erst einer viel späteren Zeit sei es vorbehalten gewesen, das unbewusst Geschehene bewusst zu verstehen und den inneren Zusammenhang zwischen dem Organe als Vorbild und dem Werkzeuge als Nachbild aufzudecken.

Wir vermögen dieser etwas mystischen Theorie nicht zu folgen weder in ihrer Eigenschaft als Philosophie noch als Psychologie.

Allgemeine Redensarten, wie: „der Mensch ist das Mass aller Dinge" und „aus dem Menschen kann nichts heraustreten, was nicht in ihm ist", geben keine Erklärung eines seelischen Vorganges, sondern hüllen den springenden Punkt mit einem Mäntelchen ein und zu.

Trotzdem haben wir Kapp's „neue" Philosophie hier mit gutem Grunde angeführt, weil er einen Gedanken, wenn auch phantasievoll entstellt, zum Grundgedanken aller seiner Erörterungen macht, welchen auch wir zunächst zu betonen haben. Das Ich des Menschen hat allerdings den Erfindern der Steinzeit vorgeschwebt bei allem ihrem Thun.

Der waffenlose Mensch war den reissenden Tieren Preis gegeben, das Hämmern mit der Faust, das Graben mit den Fingern, das Bohren mit den Nägeln war ein mühseliges und zeitraubendes Geschäft. Wie hätte der Mensch nicht auf den Gedanken kommen sollen, durch einfache Mittel sein Leben zu sichern, die Arbeit sich zu erleichtern und die Bedürfnisse seines Körpers bequemer zu befriedigen. Die Sicherung des Ich, der Trieb nach Erleichterung und bequemer Gestaltung der Last des Lebens war der Anstoss zu den ersten Erfindungen der Menschheit und zu ihren fortgesetzten Verbesserungen. Wir zweifeln im Einverständnis mit Kapp nicht, dass den ersten Erfindern dieser Gedanke bewusst vorgeschwebt hat, wenn auch nicht in der ausgesprochenen allgemeinen Form, so doch im Einzelnen und Konkreten. In Höhlen und auf Bäumen zu wohnen und im Wasser sich anzusiedeln, ist dem Menschen nicht als instinktiver Trieb angeboren. Ein Trieb äussert sich bei derselben Tiergattung immer auf einerlei Weise. Dass der Mensch auf verschiedene Arten sich vor wilden Tieren zu schützen suchte, beweisst, dass es mit Ueberlegung geschehen ist. Wir zweifeln nicht, dass die Erfinder der Steinzeit besonders bei den fortgesetzten Verbesserungen ihrer Geräte mit Ueberzeugung, Absicht und Ziel gehandelt haben, wenn auch der Zufall und ein glücklicher Gedanke bei der ersten Erfindung eine nicht zu unterschätzende Rolle gespielt haben mag. Die Erfindung, die Verbesserung und der Gebrauch der Waffen, Werkzeuge und Geräte beweist, dass der Mensch der Steinzeit es verstand, den Zielen seiner selbstischen Begierden mit Ueberlegung der Mittel nachzustreben, seine Spontaneität war zum bewussten Willen geworden, der sich unter Umständen in überlegtem Handeln entäusserte, die Stufe der alleinigen Herrschaft der Triebe und Begierden war überwunden.

Sein Ich gab dem Menschen aber nicht nur das Ziel für seine

Ueberlegung, seinen Willen und sein Thun, in seinem Selbst fand er auch die Mittel, zum Ziele zu kommen. Der menschliche Körper und die nächste Umgebung boten das Vorbild für die Erfindung ihrer Hilfsmittel.

Der Urmensch hatte, wie wir auch im Notfalle zu thun pflegen, aus der hohlen Hand getrunken, er hatte die Erde mit den Nägeln seiner Finger umgegraben und die Tiere mit der Faust zu Boden geschlagen. Als ihm nun beim Anblicke einer hohlen Fruchtschale oder eines Baumrindenstückes der Gedanke aufstiess, diese Dinge an Stelle der Hand als Trinkgefässe zu benutzen, hatte er die Fruchtschale und das Rindenstück als Trinkhand apperzipiert. Die Erfahrung, dass er mit einem wuchtigen Holzknüttel eine grössere Schlagkraft auszuüben im Stande sei, als mit der blossen Faust, dass die Erde mit einem zackigen Hirschgeweihstücke sich besser auflockern lasse als mit den Fingern, beweist die Apperzeption des Knüttels als Schlagarm und der Hirschgeweihzacke als Grabhand. Die Urmenschen werden spielend feuchtem Thone eine hohle Form gegeben haben. Da begriffen sie, dass das künstlich erzeugte Thonstück einen vortrefflichen Ersatz ihrer Trinkhand und ihrer Frucht- und Baumrinden-Trinkschalen abgebe. Das künstlich erzeugte Thongefäss war damit erfunden. Wir wollen das nicht weiter ausführen: die ersten Geräte und Werkzeuge sind offenbar mehr zufällig gefunden, als erfunden worden[1]; Ueberlegung und Spekulation sind mehr im Verlaufe ihrer Vervollkommnung zu ihrem Rechte gekommen. Daraus aber mit Kapp schliessen zu wollen, dass die Konzeption der ersten Werkzeuge der Menschen unbewusst geschehen sei, ist falsch. Auch der Affe ergreift wohl mal einen abgebrochenen Ast, zur Keule wird er aber in seiner Hand niemals. Dazu gehört noch die bewusste Apperzeption des Astes als Schlaghand, das Begreifen einer neuen Vorstellung durch eine alte.

Der alte und am besten ausgebildete Vorstellungsbesitz des Menschen der Steinzeit aber bezog sich auf die fortgesetzte seinen Sinnen zugängliche nächste Umgebung, vor allem auf die äusseren Glieder seines Körpers, die ihm als Werkzeuge dienten, und auf die Dinge, auf welche seine Aufmerksamkeit hingelenkt wurde durch seine Lebensbedürfnisse. So wurden diese Vorstellungen der Grund, aus welchem die ersten Erfindungen herauswuchsen.

Nur in diesem Sinne, in dieser Einschränkung und mit dieser Erweiterung kann die Behauptung Kapp's aufrecht erhalten werden, dass die Organe des Körpers die Vorbilder gewesen seien für alles, was der Mensch geschaffen habe. Vorbilder konnten demnach nur diejenigen Organe werden, von welchen der Mensch eine ziemlich gut ausgebildete Vorstellung besass, also vor allem der Arm, die Hand, die Finger, die Nägel der Hände u. s. w., Glieder, welche dem Menschen fortwährend vor Augen standen und die er in ihrer Arbeit

[1] Kapp S. 49 nach Geiger.

beobachten konnte, ebenso gut aber auch die Dinge der Umgebung. Dass aber auch das Corti'sche Organ im Ohre, die Linse im Auge unbewusste Vorbilder für Erfindung der Harfe und der Fernröhre gewesen seien, gehört ebenso in das Bereich mystischer Phantasien, wie viele ähnliche Behauptungen Kapps.

Fassen wir zusammen: Der Mensch der Steinzeit hat den tierähnlichen Zustand des Urmenschen überwunden. Sein Intellekt hat sich über die alleinige Herrschaft des unbewusst wirkenden Mechanismus der Vorstellungen erhoben, er eignet sich jetzt das Neue an durch Apperzeption. Er vermag nicht nur Ziele ins Auge zu fassen, sondern sie auch zu erreichen mit Ueberlegung der Mittel: er hat bewussten Willen. Was er aber will, steckt noch in den Banden seines beschränkten Ich. Seine Absichten zielen auf die Befriedigung leiblicher Bedürfnisse und Beseitigung von Uebelständen, die sein Ich als lästig empfindet.

Wir sehen, die geistige Stufe der Menschen der ersten Steinzeit entspricht der Stufe der Entwickelung des Kindes, in welcher es mit den erworbenen Allgemeinvorstellungen seines Körpers und seiner allernächsten Umgebung, gleichsam mit seinem äusseren Ich, anfängt zu apperzipieren und daher die Dinge der Welt sehr subjektiv seinen kindlichen Neigungen und seinem beschränkten Verstand entsprechend auffasst, wobei es nicht fragt, „was die Dinge an sich bedeuten, sondern welchen Wert sie für sein Ich haben." [1]) (Forts. folgt.)

II.

Wie nun weiter?

Ein Wort zu dem Beschlusse der Kölner Lehrerversammlung (Pfingsten 1900) über den Handfertigkeits-Unterricht.

Von **Franz Hertel** in Zwickau.

Der deutsche Lehrerverein hatte vor zwei Jahren als Vereinsthema den Einzelvereinen auch das über den Handfertigkeits-Unterricht empfohlen. Das Ergebnis dieser Verhandlungen wurde von den Abgeordneten der Einzelvereine gelegentlich der Kölner Lehrerversammlung durch den mit grosser Mehrheit gefassten Beschluss festgelegt:

„Die Versammlung erklärt sich mit Entschiedenheit gegen die Aufnahme des Handfertigkeits-Unterrichts in den Lehrplan der Volksschulen."

Den Ausführungen des Referenten, Herrn Ries, und denen, die Herr Wigge im 3. und 7. Hefte des „Deutschen Schulmanns" niedergelegt hat, möchte ich einige thatsächliche Erfahrungen entgegenstellen,

---

[1]) Lange: Apperzeption. 4. Auflage. S. 50.

dann möchte ich die gegnerischen Ausführungen beleuchten, die Entwicklung der Sache innerhalb des deutschen Vereins für Knabenhandarbeit in den Hauptzügen andeuten und meine Ansichten über die Bedingungen einer gedeihlichen Weiterentwicklung des Handfertigkeits-Unterrichts darlegen.

I. Thatsächliche Erfahrungen.

Man gestatte mir, mich auf Grund achtzehnjähriger praktischer Erfahrung über die Frage auszusprechen, nachdem mir dies in Köln nicht hatte ermöglicht werden können. Die Schule, in welcher ich die praktischen Erfahrungen zu den nachfolgenden Ausführungen sammeln konnte, ist die Handfertigkeits-Vereins-Schule in Zwickau. Sie wird vom Staate, besonders aber von der Stadt alljährlich unterstützt, erhebt bei wöchentlich zwei- bis dreistündigem Unterrichte ein jährliches Schulgeld von 13 Mark für den Schüler; der Verein bringt jährlich unter seinen Mitgliedern rund 500 Mark auf. In unserer Vereinsschule arbeiten Knaben aller Bevölkerungsklassen friedlich nebeneinander. Ihre äusseren Verhältnisse treten im Empfinden der Schüler während des Unterrichts vollständig zurück. Die bessere Leistung wird unter den Schülern neidlos anerkannt. Sie ist etwas Augenscheinliches, dem sich keiner zu entziehen vermag. Obwohl in unserer Vereinsschule Schüler aus den verschiedensten Orten und Schulen im Umkreise bis zu $7^1/_2$ Km. Entfernung von Zwickau vertreten sind, waren innerhalb 18 Jahren nur zwei Disziplinarfälle zu erledigen, von denen einer durch eine unvorsichtige Massnahme des Lehrers veranlasst wurde. Ueber 2900 Schüler sind in diesen 18 Jahren durch unsere Klassen gegangen. Sie haben den Unterricht trotz teilweise stundenweiter Schulwege selbst während der strengen Winter des Erzgebirges sehr regelmässig besucht. Bei Aufnahme verpflichtet sich jeder Schüler nur zum Besuche der Schule während der Dauer eines Schuljahres, trotzdem bleiben viele Schüler unserer Schule länger treu; einzelne bis zu sieben Jahren. Wir unterrichten in Formen, in Papparbeiten und Holzarbeiten. Für jedes Fach bestehen drei aufsteigende Jahreskurse. Beim Besuch unserer Schule folgt meist immer ein Bruder dem anderen, und wenn aus einem noch nicht vertretenen Stadtteile oder Orte ein Schüler eintritt, so zieht er immer Schüler aus seiner Umgebung herbei. Namentlich wird unsere Schule durch Lehrerssöhne stark benutzt. Es ist mir unmöglich, den Lebensberuf aller Schüler zu verfolgen; nur einzelne Gruppen kann man im Auge behalten. Vielleicht ist es nicht nur Zufall, dass zu gleicher Zeit einer unserer Schüler Vorpräparator an der Klinik, ein anderer Assistent bei der Professur für Zahnheilkunde der Universität Leipzig war, ein dritter als Kunstgewerbeschüler prämiiert wurde, ein vierter als Ingenieur beim Torpedobau der Schichauwerft, ein fünfter als Ingenieur der Kruppschen Fabriken, ein sechster als Architekt eine recht angenehme Stellung einnehmen, ein siebenter eine Staats-

prämie für Entwürfe zu künstlerischen Postkarten erhielt. Sehen und ihre Hände gebrauchen, eine einfache technische Zeichnung verstehen und sie anfertigen, das Material auf seine Eigenschaften und deren Einfluss auf die Konstruktion beurteilen, haben sie in unserer Handfertigkeits-Schule gelernt. Wenn es auch nicht unser Verdienst allein oder auch nur vorwiegend ist, dass sie in ihrem Berufe sich auszeichnen, so dürfen wir uns doch wohl sagen, dass es für sie nicht unwichtig war, früh ihre Kräfte im scharfen Auffassen, stilgemässem Verkörpern und folgerichtigem Darstellen zu üben.

Unsere Lehrer sind, mit Ausnahme neu zutretender, ältere erfahrene Leute, die ihren amtlichen Verpflichtungen jederzeit voll nachkommen. Sonst würde ihnen ja die Behörde die Erlaubnis zu einer solchen Nebenbeschäftigung nicht erteilen. Es ist bedauerlich, dass sie sich zugleich mit so vielen anderen deutschen Lehrern von den Herren Wigge und Ries müssen öffentlich herabsetzen und als Pfuscher, Handwerker, im eigenen Berufe beruflose Leute müssen beschimpfen lassen. Nach den Ausführungen beider Gegner zu urteilen, fehlt letzteren alles, was ihnen zu so anmassender Kritik auch nur einen Schein des Rechtes geben könnte.

Dass auch ab und zu sich ein Lehrer mit Handfertigkeits-Unterricht befasst, der nicht genügende Vorbildung aufweist, ist nicht nur dem Handfertigkeits-Unterricht eigentümlich. Die Beteiligung der einzelnen Bevölkerungsklassen am Unterrichte unserer Handfertigkeitsschule war in den letzten sechs Jahren folgende:

1894/95	Schülerzahl	229,	a. d. Gewerbest.	110,	Beamtenst.	101,	Kfm.-St.	18,	Versch. St.	—	Schüler
1895/96	"	192,	" "	95,	"	71,	"	23,	" "	3	"
1896/97	"	205,	" "	95,	"	81,	"	23,	" "	6	"
1897/98	"	190,	" "	108,	"	64,	"	18,	" "	—	"
1898/99	"	228,	" "	110,	"	69,	"	44,	" "	5	"
1899/00	"	239,	" "	117,	"	79,	"	29,	" "	14	"
1894/00	"	1283,	" "	635,	"	465,	"	155,	" "	28	"

An Schulgeld haben in diesen sechs Jahren beigesteuert der Gewerbestand 8255 Mark, der Beamtenstand (unter dem der Lehrerstand hervorragend vertreten war) 6045 Mark, der Kaufmannsstand 2015 Mark, verschiedene Stände (darunter Offiziere, Landwirte, Rentner) 364 Mark.

Davon sind in Abrechnung zu bringen etwa jährlich 100 bis 150 Mark Schulgeldermässigung. Für den öffentlichen Unterricht zahlt die grosse Mehrzahl unserer Schüler jährlich 4,80 Mark, bezw. 18 Mark Schulgeld, wie zum Vergleiche angegeben sein mag. Mehr als sechzig Kollegen sind in zweijährigen Kursen hier für den Handfertigkeits-Unterricht vorbereitet worden. 1882 erklärte sich die gesamte Lehrerschaft des grossen Bezirkes mit nur einer Ausnahme, die auf Zulassung eines Versuchs hinwirkte, in der amtlichen Bezirkskonferenz gegen den Handfertigkeitsunterricht. Die Ausführungen des damaligen Referenten standen ungefähr auf der Höhe derer des Herrn Ries. Viele der damaligen Gegner haben uns später ihre Söhne und nicht wenige alle ihre Söhne anvertraut und unsere Be-

strebungen in recht wirksamer Weise unterstützt. Der benachbarte Bezirkslehrer-Verein Wilkau hat bei Besprechung des Verbandsthemas über den Handfertigkeits-Unterricht als Ergebnis der Verhandlung ausgesprochen: „Wir erkennen die Handfertigkeitsbestrebungen voll und ganz an als ein Ideal, dem mit Recht zuzustreben ist. Gemeinde und Staat sind dafür zu erwärmen. Es ist anzustreben, dass in Gemeinden, die die Mittel dafür aufzubringen vermögen, Handfertigkeits-Schulen ins Leben treten. (Blätter für Knaben-Handarbeit, 1899. Aprilnummer.) Der Zwickauer Bezirkslehrer-Verein zahlt alljährlich einen Beitrag zu den Unterhaltungskosten der Schule. Viele Lehrer sind Mitglieder des Handfertigkeits-Vereins. Das sind doch auch Thatsachen, die die Wertschätzung des Handfertigkeits-Unterrichts durch Gewerbetreibende, Beamte, Lehrer, Kaufleute zwingender beweisen, als die mangelhaft gestützten Angaben des Herrn Ries über dieselbe Sache. Bezüglich der Lehrerschaft ist besonders bemerkenswert, dass sich die Idee von der gänzlichen Ablehnung zur vollen Anerkennung durchrang; dieser Vorgang wird sich nach meiner Ueberzeugung im grossen deutschen Vaterlande wiederholen, wenn man dieses wichtige Erziehungsgebiet aus wirklicher praktischer Erfahrung kennen wird.

II. Zur Abwehr.

Es ist bezeichnend, dass Herr Ries von eignen Erfahrungen auf dem Gebiete des Handfertigkeits-Unterrichts nichts zu sagen weiss. Wer aber vor eine Versammlung von der Bedeutung des deutschen Lehrervereins treten und über die Bestrebungen vieler Hunderte von deutschen Lehrern aburteilen will, müsste doch eigentlich nachweisen können, dass er mit der zu behandelnden Sache aus eigner Erfahrung vertraut sei.

Mindestens musste sich Herr Ries durch den Besuch verschiedener Handfertigkeits-Schulen zu unterrichten suchen. Würde sich wohl jemand finden, der in einer solchen Versammlung beispielsweise so anmassend über den Physikunterricht abzuurteilen unternähme, obwohl ihm auf diesem Gebiete praktische Erfahrungen fehlten, und er nicht einmal in ausreichender Weise der Erteilung dieses Unterrichts beigewohnt hätte? Welchen Wert würde man seinen Ausführungen beilegen dürfen? Denselben Verpflichtungen hätten sich auch alle Delegierten unterziehen müssen, wenn ihre Abstimmung von Wert sein sollte.

Dass sich Herr Ries nicht durch eigne Beobachtung und Erfahrung zum Herrn der von ihm besprochenen Sache gemacht hatte, liess ihn in seinem Vortrage vereinigen, was von nicht besser unterrichteten Leuten in Vereinen und Lokalblättern geäussert worden und zum Teil längst, oft und bündig widerlegt worden war. Reichte die Beweisfähigkeit dieses Materials wirklich hin, viele hundert Kollegen

als Pfuscher, die alles wollen und in der Hauptsache nichts leisten u. s. w. im eigenen Vereine und vor aller Welt zu bezeichnen?

Wollte er dieses zweifelhafte Material aufnehmen, dann musste er wenigstens auch den gegnerischen Gründen gerecht werden. So bleibt die Thatsache bestehen, dass er auf Grund unzureichenden und skrupellos zusammengetragenen Materials die Frage verwirrt hat, die zu klären er berufen war, und dass er dabei viele hundert Kollegen in obiger Weise in einer deutschen Lehrerversammlung beschimpft hat.

Das Verfahren des Herrn Ries kennzeichnet die Art und Weise, wie er das Sprichwort vom russischen Bauer behandelt, der mit der Axt in den Wald geht und mit dem fertigen Wagen heimkommt.

Die Fassung dieses Sprichwortes bewitzelnd, führt er die Versammlung an dem einfachen Inhalte desselben, der für den Wert der Handgeschicklichkeit spricht, vorüber. Ferner führt er an, dass Franzosen, Engländer, Amerikaner u. s. w. Lobredner unseres Schulwesens seien. Es kann aber doch Herrn Ries nicht verborgen sein, dass, ganz abgesehen vom Handfertigkeits-Unterrichte, die Schweiz beispielsweise ein Schulwesen besitzt, das sich mit dem unseren recht wohl messen kann, das unsre vielleicht hie und da in wesentlichen Stücken überbietet. Ferner kann Herrn Ries nicht unbekannt sein, dass Wätzold in Berlin, der das Schulwesen der hauptsächlichsten Kulturstaaten gelegentlich der Chicagoer Weltausstellung verglich, zu dem Urteile kam, dass wir an dem noch sehr jungen frisch aufstrebenden Schulwesen gerade der von Herrn Ries genannten Staaten schon jetzt sehr scharfe Konkurrenten haben und dass amerikanische Schulmänner damals ihr Urteil so fassten: „Die neueren Ideen auf dem Gebiete des Schulwesens kommen aus Frankreich.“ Dies hätte Herr Ries der Versammlung nicht vorenthalten dürfen, wenn diese zu einer sachlichen Würdigung der „Lobreden“ hätte gelangen sollen.

Herr Ries erwähnte dabei die Studienreisen amerikanischer Schulmänner in Deutschland, versäumte aber hinzuzufügen, dass sie in ihrer Mehrzahl gekommen sind, um den deutschen Handfertigkeits-Unterricht kennen zu lernen, und dass sie gerade diesen mit grossen Opfern und viel Erfolg in ihre heimischen Schulen verpflanzt haben. Wäre das hier nicht gerade wesentlich für das Urteil der Versammlung gewesen? Widerspricht sich Herr Ries nicht selbst, wenn er auf die Schäden unseres „rein geistigen“ Unterrichts hinweist, wie sie in den Fortbildungsschulen zu tage treten, und glaubt Herr Ries, dass dazu nicht auch unsere Unterrichtsweise beiträgt, nach welcher der Schüler viele „fertige“ Urteile aufnimmt, so dass die eigene Beobachtung und Erfahrung in sehr vielen Fällen erspart bleibt und das Kind nicht selbst urteilt.

Verlässt sich nicht ein grosser Teil der Kollegen bei ihren unterrichtlichen Massnahmen mehr auf die Ausführungen der Lehrbücher, als auf eigne Beobachtung und Erfahrung? Ganz ähnlich steht es mit dem staunenswerten Aufblühen unserer Industrie, dass Herr Ries

auch wieder auf die „reingeistige“ Bildung unsrer Volksschule zurückführt. Freilich hat dazu auch unsere Volksschule das Ihre beigetragen, trotz ihres „reingeistigen“ Unterrichtes. Fordern aber nicht gerade die neuen Verhältnisse, dass ihnen durch grössere Berücksichtigung der realen Bedürfnisse Rechnung getragen wird, und sind nicht auch im höheren Schulwesen gleiche Strömungen bemerkbar?

Neben der Thatsache der deutschen Einigung und Macht, neben der Vorzüglichkeit der technischen und Handels-Lehranstalten, neben der Ausschliessung oder Eindämmung des englischen Zwischenhandels, neben dem Bestreben, den jungen Kaufmann in der Fabrikation der von ihm zu vertreibenden Waren zu schulen und ihn an Ort und Stelle mit den Bedürfnissen fremder Völker bekannt werden zu lassen, hat gewiss auch die Volksschule einiges Verdienst daran, dass unsere Industrie Fortschritte macht.

Zum wahrheitsgetreuen Bilde von unserer sieghaften Industrie gehört übrigens auch die Thatsache, dass die amerikanische Einfuhr nach Deutschland stetig wächst, die deutsche nach Amerika stetig sinkt. Weiter gehört dazu, dass unser ganzes kunstgewerbliches Gebiet unter sehr empfindlichem englischen Einfluss steht. Dieser Zustand muss doch überwunden werden.

Können wir, ohne den Bildungszielen zu nahe zu treten, durch eine den realen Bedürfnissen mehr Rechnung tragende Volkserziehung dem Volke den wirtschaftlichen Kampf erleichtern, so sind wir verpflichtet, dies zu thun.

Herr Ries und Herr Wigge (Deutscher Schulmann, Heft 3) machen uns ferner den Vorwurf, dass wir über die Sphäre unseres Standes hinausgreifen, in benachbarte Gebiete einbrechen, ins Handwerk pfuschen, als Pfuscher alles wollen, und in der Hauptsache nichts erreichen, Handwerksunterricht erteilen, Handwerker werden, schlimmer noch als unsere Vorgänger, die zwar Handwerker von Beruf waren, ihr Handwerk den Kindern aber nicht aufdrängten; dass wir Erzieher, die wir dem Handwerks-Unterricht das Wort reden, im eigenen Berufe berufslos sind u. s. w.

Zunächst ist nichts bekannt, was zu der Annahme berechtigte, die amtliche Wirksamkeit der Herren Ries und Wigge sei der unseren in irgend welcher Hinsicht überlegen. Weder aus dem Vortrage des Herrn Ries, noch aus den Aeusserungen des Herrn Wigge zur Sache kann etwas Aehnliches geschlossen werden. Erzieher, die andere wegen teilweise abweichender Ansichten in eben angeführter Weise verunglimpfen, können kaum als Vorbilder für andere gelten. Wir sind der Meinung, dass die gegenwärtige Volkserziehung einer Verbesserung fähig und bedürftig ist, und leben der festen Ueberzeugung, dass sie in der von uns eingeschlagenen Richtung zu suchen sei. Mag unsere Arbeit noch so mangelhaft sein, sie bahnt vielleicht doch den Weg zu einer Vervollkommnung des Unterrichts. Es ist mühevoller und fordert mehr Aufopferungsfähigkeit, neue Bahnen zu

suchen, trotz aller Anfechtung und trotz des Bewusstseins, dass wir älteren Leute das Ende dieses Kampfes nicht erleben werden, auszuharren, als im bequemen Geleise dahin zu fahren.

Unsere Gegner wissen nicht, wie viel und wie intensive geistige Thätigkeit ein guter Handfertigkeits-Unterricht von Lehrern und Schülern fordert. Deshalb halten sie unsere erziehliche Thätigkeit für Handwerk. Die kleinen Unterschiede, dass Zweck und Ziel, Arbeitszeit und Arbeitsweise, Arbeitsmittel und Arbeitskräfte durchaus andre sind, als im Handwerke, beachten sie nicht. Sie halten die Herstellung von Kisten und Kasten, Schränken, Schachteln und Mappen, Kugeln und Kegeln für das Ziel unserer unterrichtlichen Thätigkeit, besinnen sich aber nicht darauf, dass im Rahmen des „rein geistigen“ Unterrichts die vollgeschriebenen Diktat-, Schreibe-, Aufsatz-, Rechenhefte, Geschäftsaufsätze, angewandte Rechenaufgaben und Zeichnungen aller Art auch nicht Ziel des betreffenden Unterrichts, sondern dasselbe sind, wie die Handfertigkeits-Schulerzeugnisse: Mittel zum Zweck, Weg zum Ziele.

Das Ziel unseres Handfertigkeits-Unterrichts ist

- die bei Auffassung, Verkörperung zeichnerischer und sprachlicher Darstellung des behandelten Gegenstandes gewonnene Klarheit, Schärfe, Beharrlichkeit und Lebendigkeit der Vorstellungen;
- die dadurch erworbene Einsicht für die richtige Auffassung und Beurteilung der das Kind umgebenden Körperwelt;
- die Entwicklung des kindlichen Triebes zur Thätigkeit, zum Selbstuntersuchen, Selbsterforschen, Selbstergründen;
- die aus erfolgreicher Bethätigung spriessende Lust an bildender Thätigkeit;
- die durch Bewältigung der Auffassungs-, Verkörperungs- und Darstellungshindernisse erzielte Willensstärke;
- die Anregung und Regelung der kindlichen Phantasiethätigkeit;
- die innige Freude, eigenem Bedürfnisse genügen und für geliebte Personen schaffend sich bethätigen zu können.

Das sind die wahren und erreichbaren Ziele des Handfertigkeits-Unterrichts. Sie umfassen die speziellen Ziele der körperlichen, der Sinnesentwicklung, der Handentwicklung, kurz alles das, was von dem günstigen Einflusse des Handfertigkeits-Unterrichtes nach den verschiedenen Seiten hin mit Recht gesagt werden kann.

Mechanische Arbeit habe ich im Handfertigkeits-Unterrichte nie gefunden. Immer sind neben der Thätigkeit der Hände klare Vorstellungen vom Zwecke des Thuns und aufmerksame Kontrolle über den Erfolg desselben einhergegangen. Der Geist macht lebendig, er verleiht auch Lebensberechtigung, die unsere Gegner dem Handfertigkeits-Unterrichte erfolglos absprechen.

Nach Ries und nach allen, die ihm bei der betr. Stelle seines Vortrages besonders lauten Beifall zollten, darf man freilich von einem lebhaften Thätigkeitstriebe der Kinder nicht reden. Es sei vielmehr

über den Trägheitstrieb und über Faulheit zu klagen, als über den überquellenden Thätigkeitstrieb."

Wir klagen nicht über den Thätigkeitstrieb, sondern benutzen diesen zur Erreichung erziehlicher Zwecke. Unter normalen Verhältnissen ist das kindliche Wesen eine Summe lebhaft nach Entwicklung drängender Kräfte. Ist es da nicht auch „eine Verkennung aller psychologischen Vorgänge", wenn die Gegner nicht merken, dass an ihrem „rein geistigen" Unterrichte etwas sehr übel bestellt sein muss, wenn sie „vielmehr" über „Trägheitstrieb" und „Faulheit" zu klagen haben, als über überquellenden Thätigkeitstrieb? Ist das ein rechter Unterricht, der das kindliche Streben lähmt oder ertötet? Mit Recht könnte man diejenigen Lehrer Handwerker nennen, die das natürliche kindliche Streben ertöten, den kindlichen Thätigkeitstrieb in einen „Trägheitstrieb" umbilden, so dass er an Stelle des überquellenden Thätigkeitstriebes tritt.

Weiter führte Herr Ries in Köln aus:

„Einen gewichtigen Trumpf glauben die Freunde der Knabenhandarbeit auszuspielen mit der Behauptung, dass sie den intensivsten Anschauungsunterricht biete. Damit betreten sie das pädagogische Gebiet im allerengsten Sinne, auf das ich ihnen nun folgen werde. Zunächst ist festzustellen, dass Pestalozzi mit seinem bekannten Worte: „Die Anschauung ist die Grundlage aller Bildung", deren Wert ein für allemal festgestellt und eher zuviel als zu wenig gesagt hat. Mehr als Grundlage der Bildung ist sie in der That nicht. Erst ihre planmässige geistige Durcharbeitung im Fortschreiten zu Begriffen, Urteilen und Schlüssen giebt wirkliche Bildung. Dass man auch im Punkte der Anschauung zu viel thun kann, wird der mit Schrecken erkennen, der sich einmal vorstellt, man habe ihm alle in irgend einer Lehrmittelaustellung vereinigten Anschauungsmittel beschert und er sei nun verpflichtet, sie alle zu gebrauchen. Dumm und denkfaul (also ganz ähnlich, wie sie nach Riesscher Ausführung (siehe oben) durch den „rein geistigen" Unterricht in der Mehrzahl an sich werden), würden die Kinder und jeder Abstraktionsfähigkeit beraubt."

Dieser Absatz ist für die Riessche Kampfesweise wieder charakteristisch.

Dass der Handfertigkeits-Unterricht mehr als jeder andere zur pädagogischen Verarbeitung der gewonnenen Anschauungen zwingt, weil ohne diese die Aufgabe überhaupt nicht zu lösen wäre, weiss Herr Ries nicht. Er könnte sonst nicht die unberechtigte Unterscheidung zwischen Arbeitsunterricht und „rein geistigem" Unterricht machen. Ein Unterschied im Sinne der Gegner ist nicht vorhanden und wohl nur erfunden, um den Handfertigkeits-Unterricht als minderwertig erscheinen zu lassen. Wir schreiten vom Anschauen, Ergründen, Verkörpern und Darstellen zur klaren Vorstellung vom Gegenstande, unsere Gegner meinen, mindestens Verkörperung und Darstellung entbehren zu können. Wenn jemand eine ganze Lehrmittelsammlung

durcharbeitete, brauchten übrigens die Kinder davon durchaus nicht dumm und denkfaul und aller Abstraktionsfähigkeit beraubt zu werden. Das würde nur der Fall sein, wenn die grosse Zahl der Lehrmittel in unzureichender Zeit und ungeeigneter Weise behandelt, also nicht durchgearbeitet würde. Es würde sich also nicht um ein Anschauen, sondern nur um ein unverstandenes Ansehen handeln. Wollte das Herr Ries ausführen? Nein, er wollte beweisen, dass es mit der von uns behaupteten intensivsten Anschauung im Handfertigkeits-Unterricht nichts sei, und beweist statt dessen, dass eine allzugrosse Menge Anschauungsmittel und eine ungeeignete Benutzung derselben schädlich sei. Er hat die Versammlung auch hier wieder auf dem Umwege über den Namen Pestalozzi um das Zubeweisende hinumgeführt. Hat er mir nicht in der Versammlung vorgehalten, dass ich in meinem Unterrichte in „Formen" so wenig Gegenstände und diese so ausführlich behandle? Wie kommt er dazu, dem Handfertigkeits-Unterricht das Vielerlei und unverständige Benutzung anzudichten?

Wir behandeln notwendiger Weise und grundsätzlich wenige Gegenstände, arbeiten sie aber in einer Weise durch, dass Sinne und Verstand zusammenzuwirken sich gewöhnen. Die übrige grosse Menge von uns im Unterrichte nicht behandelter Gegenstände kann dann vom Kinde selbstthätig erfasst werden. Auch unsere Schüler wissen, dass der Tisch im Garten Gartentisch, der in der Küche Küchentisch ist, auch ohne einen dies behandelnden Anschauungsunterricht. Zur Zeit bleibt es dabei: Der pädagogisch betriebene Handfertigkeits-Unterricht ist der intensivste Anschauungsunterricht. So ist es mit der Kritik des Herrn Ries bestellt. Die Proben genügen.

Herr Wigge hat auf die Kochsche Abwehr[1]) seiner den Handfertigkeits-Unterricht und den deutschen Verein für Knabenhandarbeit sowie die Handfertigkeits-Lehrer herabsetzenden Ausführungen im 3. Heft des „Deutschen Schulmanns" nichts zu erwidern gewusst und die Schwäche seiner Stellung durch neue Angriffe zu verdecken gesucht, in denen ihm auch meine Person — ohne die geringste Veranlassung meinerseits — als Angriffsobjekt geeignet erschienen ist.

Herr Wigge muss zugeben, dass er gewusst hat, es giebt innerhalb des angegriffenen Vereins Richtungen, deren Berechtigung auch er anerkennen muss. (S. „Der deutsche Schulmann", Heft VII, S. 350). Gleichwohl bezeichnet er alle Lehrer, Schulaufsichtsbeamte u. s. w., die diesem Vereine angehören, als in „ihrem Berufe beruflos" u. s. w. Auf Zurückweisung antwortete er mit der gänzlich nichts sagenden Ausflucht, dies sei nur eine „Gefühlsäusserung" gewesen. Damit tritt er aber wieder der Wahrheit zu nahe, denn Heft III S. 123 fügt er unmittelbar hinzu: „Ich verschweige auch nicht, dass Erfahrungen die Richtigkeit meines Gefühls bewiesen haben."

Herr Wigge sagt im 7. Heft weiter: „Wer im Schulhandwerk (Handfertigkeits-Unterricht) eine pädagogische Frage erblicken und

---

[1]) Pädagogische Studien XXI, Heft 4 und als Separatabdruck in der Sammlung „Zur Pädagogik der Gegenwart", Heft 7, erschienen.

wollen kann, dass der Lehrer in blauer Schürze und aufgestreiften Hemdsärmeln mit Hobel, Säge, Pinsel, Hammer und Zange in der Schule arbeite, dass aus ihm wieder werde, was er vor hundert Jahren war, nur mit dem Unterschiede, dass er jetzt auch lehre, was er damals für sich betrieb, der kann unmöglich die Aufgabe des Schulunterrichts erfasst haben."

Herr Wigge verdreht hier erst den Begriff des Handfertigkeits-Unterrichts, verschiebt dann das Ziel der Handfertigkeitsbestrebungen und gelangt so zu einem verurteilenden Schluss. Er fährt fort: „Thue ich damit unrecht, dann will ich lieber das Unrecht auf mich laden, als an mir selbst verzweifeln und an dem Berufe, für den tüchtig zu machen ich mich ein Vierteljahrhundert und nicht etwa einen Kursus lang gemüht habe." Wissenschaftlich gedacht ist das nicht; die Wissenschaft sucht die Wahrheit und erkennt sie ohne Einschränkung an. Die Worte „einen Kursus lang" sollen doch wohl auf die Handfertigkeitskurse deuten; denen wird ein Vierteljahrhundert langes Bemühen, im Lehrerberufe sich tüchtig zu machen, gegenüber gestellt. Die Vertreter des Handfertigkeits-Unterrichts haben aber doch denselben Bildungsgang zurückgelegt und verfügen zum Teil über längere pädagogische Erfahrung. Ihre Handfertigkeits-Kurse werden kaum so verderblich wirken, dass sie das ungeschehen machen.

Nach Vorstehendem berührt es doch recht sonderbar, dass Herr Wigge Heft VII, S. 353 uns, die wir nicht allenthalben mit den Zielen des deutschen Vereins für Knabenhandarbeit einverstanden sind, auffordert, diesen Verein zu verlassen und auf seine Seite zu treten. Ausser dem Namen: „Technische Uebung" würden wir nicht viel bei ihm finden. Dieser Name aber ist dem Umfange nach zu weit, dem Inhalte nach zu einseitig, um unsere Sache zu bezeichnen. Dieselbe ist Unterricht.

Ein Handfertigkeits-Unterricht in Herrn Wigges Sinne: ohne Gebrauch von Hobel, Säge, Hammer, Zange, Pinsel und dergleichen ist gewiss „rein geistiger" Natur, aber auch ein Messer ohne Klinge, an welchem das Heft fehlt.

Auch darin muss ich Herrn Wigge widersprechen, dass mich der deutsche Verein für Knabenhandarbeit ausgeschlossen, ich mich ihm aber angehängt habe. Meine Kritik der Bestrebungen dieses Vereins bestand darin, dass ich neben das mir nicht Genügende etwas anderes, nach meiner Ansicht Besseres stellte. Die Folge hat gezeigt, dass dies die rechte Kritik war, sie hat den grossen Vorzug, dass sie nicht Erbitterung in eine Frage trägt, die deren Lösung nur erschweren kann. Herr Wigge rechnet mich aber selbst noch zum deutschen Verein für Knabenhandarbeit und betrachtet mich deswegen mit Misstrauen; „und wenn jemand in dem Organ dieses Vereins," sagt Herr Wigge, „durch dessen Wunderlichkeiten, Uebertreibungen, Unwissenschaftlichkeit und Leitfadenpädagogik man sich kaum einen

Weg bahnen konnte, etwas veröffentlicht, so ist das Misstrauen gewiss gerechtfertigt.“ Diesem Schlusse merkt man wenig von ein Vierteljahrhundert langen wissenschaftlich pädagogischen Studien an. Auf das Veröffentlichte kommt Herrn Wigge bei seinem Schlusse also gar nichts an. Es schliesst mit den Worten:

„Zum Schluss will ich noch eins sagen: „Ich habe nicht das „Gefühl“, Herr Hertel bedürfe meiner pädagogischen Unterweisung;“ aber ich habe das Gefühl, als ob die wissenschaftlich pädagogischen Ausführungen, die ich in meiner Broschüre über das Princip der Selbstthätigkeit niedergelegt habe, in nicht langer Zeit als Original-Gedankenarbeit anderer erscheinen würden. Ich habe schon Aehnliches erlebt. Mag es geschehen, wenn nur dem pädagogischen Fortschritte damit gedient wird.“

Nachdem ihn Koch auf die Uebereinstimmung in gewissen Ansichten zwischen ihm und mir hingewiesen, und Herr Wigge sich am Schlusse seiner Ausführungen ausschliesslich mit mir beschäftigt hat, scheint anderen und mir, er habe andeuten wollen, dass ich mir die Ergebnisse seiner mühevollen, ein Vierteljahrhundert langen wissenschaftlich pädagogischen Studien widerrechtlich aneignen würde, er ziehe aber vor, dies nicht unumwunden auszusprechen, und versuche es nun mit der Verdächtigung.

Ich kenne von Herrn Wigge nur die Aufsätze, denen ich vorstehende Proben entnahm, und habe nicht den Wunsch, mich daran zu bereichern. (Fortsetzung folgt.)

III.

Der Unterricht in Anthropologie an den Lehrerseminaren, besonders den sächsischen.

Von **A. Rossner** in Grimma.

Ueber den Unterricht in Anthropologie an den Lehrerseminaren, auch an den sächsischen, wird seit ungefähr einem Dutzend Jahren laut und mit steigender Heftigkeit geklagt. Auswahl und Behandlung des Stoffes sind darnach ebenso unzulänglich, wie die Zeit und die Bedeutung, die ihm der Lehrplan einräumt. Es ist erstaunlich viel über diese Frage geschrieben und noch mehr darüber geredet worden; man hat sie behandelt als selbständiges Thema und im Zusammenhange mit der Forderung einer tiefgreifenden Seminarreform, wie sie gegenwärtig für Pädagogen Modesache geworden ist. Es lässt sich ja nicht verkennen, dass zu den Rufern im Streit gar mancher ge-

hört, der keine andere Vollmacht hat, in der Frage der Lehrerbildung und damit auch des Unterrichtes in der Menschenkunde sein unfehlbar richtiges Urteil abzugeben, als das Zeugnis, 6 oder 7 Jahre die Geduld seiner Seminarlehrer in Anspruch genommen zu haben. Es lässt sich ebensowenig die Thatsache aus der Welt schaffen, dass die negative Kritik bei gar manchem zu einer Virtuosität ausgebildet ist, die sich besonders gern an Lehrern und Vorgesetzten übt. Besonders nach dem Urteil solcher ist das Seminar keinen roten Heller wert. Aber jene Klagen sind auch von Männern erhoben worden, von Lehrern und Aerzten, die sachkundig, wohlmeinend und bei allem Idealismus, der die praktischen Verhältnisse leicht aus dem Auge verliert, massvoll und ernst an der Verbesserung der Schule arbeiten. Das fordert zu erneuter Prüfung auf.

Für den anthropologischen Unterricht an sächsischen Seminaren ist noch und einzig massgebend eine Verordnung des Kultusministeriums vom Januar 1877. Die einschlägige Stelle lautet wörtlich: „Klasse V Naturbeschreibung: Mineralogie und Uebersicht über die Geognosie und Geologie 2 Stunden. Anthropologie 1 Stunde. — Die Verteilung der Stunden ist dem Lehrer überlassen, so dass ihm gestattet ist, die Stoffe semester- oder quartalweise zusammenzufassen.“ Diese Bestimmung lässt dem Lehrer weiten Spielraum, und daraus ergiebt sich eine grosse Verschiedenheit in der Behandlung an den einzelnen Anstalten. An einigen Seminaren scheint der Unterricht wesentlich anatomisch zu sein; indessen liegt das nicht, wie Gegner der bestehenden Einrichtung anzunehmen scheinen, im Wortlaut jener Verordnung. Diese giebt vielmehr die Möglichkeit — von der, nach einer Umfrage zu urteilen, auch in vielen Fällen Gebrauch gemacht wird —, auf Grund von Anatomie und Physiologie und bei stetigem vergleichenden Rückblick auf die Botanik und Zoologie der V. und VI. Klasse das Wichtigste aus der Gesundheitslehre zu erörtern. Benützt wird hauptsächlich der kleine Bock, in 3 oder 4 Seminaren erfreulicherweise das Lehrbuch von Helm und nebenbei das vom Reichsgesundheitsamt herausgegebene Gesundheitsbüchlein. Auch ein systematischer Leitfaden der Gesundheitslehre wird hier und da verwendet.

Was wird nun dem gegenüber heute verlangt? Die erhobenen Forderungen lassen sich ohne Zwang in 2 Gruppen trennen.

1. Der Unterricht in Menschenkunde kann seine Aufgabe nicht lösen, wenn er nur dürftige anatomische Belehrungen bietet. Eine vornehmlich auf Physiologie gegründete Gesundheitslehre muss in den Seminarunterricht aufgenommen werden. Die einen fordern eine breitere Behandlung derselben im Anschluss an die entsprechenden Kapitel der Anthropologie. Die Zeit von einer Stunde wöchentlich genügt natürlich dafür nicht. Die Mehrzahl will die Hygiene als ein selbständiges Unterrichtsfach eingeführt wissen. Sie soll sich zuspitzen zur Schulhygiene.

2. wird eine Erweiterung und vor allem wissenschaftliche Vertiefung der Anthropologie gefordert. Der Unterricht soll, wie die Naturkunde überhaupt, den wissenschaftlichen Ergebnissen der Neuzeit Rechnung tragen. Daraus ergiebt sich die Notwendigkeit der Verlegung in eine höhere Klasse. Im Zusammenhang damit werden methodische Mängel des derzeitigen Unterrichts gerügt.

Es empfiehlt sich, diese beiden Punkte einzeln zu prüfen.

1. Eine Vergleichung der sehr umfänglichen Litteratur ergiebt, dass die Begründung der 1. Forderung zumeist auf 2 Wegen erfolgt. Die Notwendigkeit des hygienischen Unterrichts wird hergeleitet zunächst rein theoretisch aus dem Zwecke der Erziehung, dann aber auch aus einzelnen Erfahrungen der Praxis und den Ergebnissen der Statistik. Jenen Weg finden wir besonders von Lehrern, diesen von Aerzten begangen. System ist in die Begründung hineingekommen, seitdem die Hygiene im allgemeinen und die Schulhygiene im besonderen sich als selbständige Wissenschaften etabliert haben. Es wird nun folgendermassen argumentiert. Ein gesunder Geist und ein gesunder Körper sind nicht nur Vorbedingung für alles normale geistige und sittliche Leben überhaupt, sondern heute mehr als je erforderlich zu einem erfolgreichen Kampf um's Dasein. Wissen ist nun freilich noch lange nicht That; aber jedenfalls erhöht der Besitz der wichtigsten hygienischen Kenntnisse die Möglichkeit, dass der Besitzer für sich und andre der Gesundheit förderliche und hinderliche Umstände beurteilen lernt und dem Urteile gemäss handelt. Ein gewisses Mass von solchen Kenntnissen, die zugleich einem starken Aste des Aberglaubens die Nahrung abschneiden, gehört heute schon zur allgemeinen Bildung. Die Schule, die dem Leben zu dienen hat, muss darum nicht nur bei ihren Veranstaltungen deren Folgen für die Gesundheit der Schüler gewissenhaft berücksichtigen, sondern auch die Gesundheitslehre in den Kreis ihrer Unterrichtsfächer aufnehmen, zumal diese neue Disziplin auch formal und sittlich bildend ist. Kommt es nun dem Lehrer zu, Wächter über die Gesundheit der ihm anvertrauten Zöglinge zu sein und diese Schüler, besonders auch die Fortbildungsschüler, über die Grundbedingungen der Gesundheit zu unterrichten, so bedarf er einer gründlichen Vorbildung in allgemeiner und Schulhygiene. Instinktives Gefühl und verschwommene Vorstellungen können nicht genügen. Diese Vorbildung vermag ihm der Seminarunterricht unter den jetzigen Verhältnissen nicht zu geben. Da nun auch der Besuch der Universität, oder irgend welcher hygienischer Kurse dem Lehrer meist nicht möglich ist, so muss im Seminar die Gesundheitslehre obligatorischer Unterrichtsgegenstand, muss für Lehrer und Schulleiter die Schulhygiene Prüfungsgegenstand werden. Zahlreiche Lehrerversammlungen haben solche und ähnliche Beschlüsse mit grossen Majoritäten gefasst, und zahlreiche medizinische Autoritäten haben sie vorbereitet, gebilligt, erweitert und von ihrer Durchführung die Heilung zahlloser Schäden des ganzen Schul- und

Volkslebens abhängig gemacht. Dem ausserordentlichen Interesse der medizinischen und pädagogischen Welt in diesen Dingen entsprechen auch weitgehende Verfügungen der Unterrichtsbehörden einzelner Länder, besonders Frankreichs, Belgiens und Ungarns, im letzten Jahrzehnt. Auch Preussen hat mit einer Verordnung Gosslers von 1888 einen schwachen Anlauf genommen; in anderen Ländern dagegen hat man auf jene Wünsche so gut wie nicht gezeichnet.

Woran liegt das? Geht die Abneigung, die man gegen die Naturwissenschaft und besonders gegen die Naturkunde hegt, soweit, sich der Einsicht zu verschliessen, dass das Seminar durch Einführung eines Unterrichtszweiges von so vielseitiger Bedeutung nur gewinnen kann? Oder ist jene Schlusskette so zwingend nicht, wie sie für den Augenblick scheint? Sehen wir zu. Der Umstand, dass jene Begründung von Lehrerversammlungen oft einstimmig oder wenigstens mit grosser Mehrheit gutgeheissen worden ist, darf nicht irre führen. Wer jemals als unbefangener Zuschauer Zeuge war, wie Majoritäten bei solchen Gelegenheiten zusammenkommen, wird eine gewisse Dosis Misstrauen verstehen und billigen. Je extremer übrigens die Forderung, desto erdrückender meist die Mehrheit.

Von diesem Standpunkte aus sind 3 Ausstellungen an jener Schlusskette zu machen.

a) Es empfiehlt sich für den Pädagogen grössere Vorsicht gegenüber den pessimistischen Darstellungen ärztlicher Hygieniker. Sicherlich sind hervorragende und mit allem wissenschaftlichen Ernste arbeitende Fachleute unter denen, die sich haben vernehmen lassen; darin liegt die Stärke, aber zugleich auch die Schwäche der Vota, die sie abgegeben haben. Spezialisten sind meist zur Ueberschätzung ihres Faches und zum einseitigen Urteil geneigt; der Pädagog muss noch andere Rücksichten walten lassen und einen allgemeinen Standpunkt einnehmen. Die Schulschädenstatistik wird oft genug übertrieben und ist oft genug unbillig in ihren Forderungen. Der Schule wird zugeschrieben, wofür sie nichts oder wenig kann, dem Lehrer, wofür die Schulverwaltung oder die Staatspädagogik verantwortlich zu machen ist, der Vorbildung des Lehrers, was seine Bequemlichkeit verschuldet. Man begegnet auf diesem Felde hier und da sehr anfechtbaren Schlüssen. Dass manche Schulen in hygienischen Dingen alles zu wünschen übrig lassen, liegt oft genug daran, dass der Lehrer nicht freie Hand hat, dass Klügere auf seine Vorstellungen hin mit der Hand auf dem Geldbeutel die Köpfe schütteln. Wer wird nicht mit Beispielen dienen können? Dass übrigens manche Aerzte sich so geberden, als ob der Schulmeister in Fragen der Schulgesundheitslehre vollständiger Ignorant sei und bleiben werde, dass sie ihn über Dinge belehren, die jeder aufmerksame und denkende Familienvater kennt, das mag nur angedeutet werden, wie auch die überraschende Thatsache, dass mancher Lehrer, der sonst von Autoritäten nicht viel hält, willig mit dem Arzte geht und dafür gegen die Anstalt Front macht,

die ihn gebildet hat. Endlich muss noch mit Entschiedenheit darauf hingewiesen werden, wie der Arzt manchen Schaden des Schullebens dem Mangel einer hygienischen Vorbildung des Lehrers zugeschoben hat, der vielmehr in mangelhaften pädagogischen Einsichten begründet liegt. Mangelhafte Bänke und Spucknäpfe, zu kurze Pausen und zu lange Unterrichtszeit machen nicht entfernt so grossen Schaden als der didaktische Materialismus und Encyklopädismus, als die grammatistische Methode und der Mangel an Konzentration. Natürlich soll mit alledem nicht ein Verzicht auf die Mitwirkung der Aerzte am Schulorganismus ausgesprochen werden; vielmehr muss sich der Lehrer verpflichtet fühlen, die medizinischen Gutachten kennen zu lernen und ihre berechtigten Forderungen, soweit er in der Lage ist, zu verwirklichen.

b) War jetzt ein gewisser Pessimismus zu rügen, so ist nun nach einer anderen Seite hin vor zu grossem Optimismus zu warnen. Man setzt im allgemeinen zu grosse Hoffnungen auf die Einführung der Gesundheitslehre ins Seminar. Das Ganze läuft auf eine Ueberschätzung der Theorie hinaus. Ebensowenig wie der beste Theologe als solcher notwendig auch der beste Christ ist, ebensowenig ist der beste Hygieniker an sich auch der gesündeste Mensch oder auch nur der Mensch, der am gesundheitsgemässesten lebt. „Nur wer eine gründliche Einsicht in die Gesundheitsregeln gewonnen hat — ist zu lesen — wird sie mit Sicherheit und rechtem Erfolge im Leben anwenden!“ Das ist durchaus nicht immer zutreffend. Sicherlich komm es vor, dass jemand „aus Unkenntnis durch eine naturwidrige Lebenst weise an seinem Körper sich versündigt.“ Oefter aber lässt sich entschiede-die Thatsache feststellen, dass trotz der Kenntnis die gleiche Sündn gethan wird. „Tüchtige hygienische Vorbildung soll die Gefahrene erkennen lassen, denen der Lehrer bei körperlicher Züchtigung — natürlich seiner Schüler! — ausgesetzt ist.“ Wer wird glauben, dass er damit auch vor der Ueberschreitung des Züchtigungsrechtes besonders in der Aufregung gefeit ist? Dass man durch die Nase atmen, und dass man beim Schreiben gerade sitzen soll, wird fast täglich gepredigt: man mache nur die Probe der Wirkung dieses Theorems an seinen Schülern, vielleicht auch an sich selbst. Es wird von ausserordentlicher Bedeutung sein, wieweit sich für diese Dinge das Elternhaus gewinnen lässt. Wiederum eine dankbare Aufgabe für den hygienisch geschulten Lehrer! „Er muss den gesundheitsschädlichen Kulturverhältnissen unserer Zeit wirksam begegnen und z. B. in seiner Gemeinde auf dem Lande an Stelle der fast ausschliesslichen Kartoffelkost, des dünnen Kaffees und des Branntweins eine rationelle Ernährung, wie etwa durch Erbswurst, Knorrsche Suppentafeln, Haferpräparate einführen.“ Das steht nicht etwa auf einem Plakate, welches für die genannten Suppentafeln Reklame macht, sondern in einem Vortrage, der sich mit der Anthropologie im Seminarlehrplan befasst. Giebt es übrigens noch einen Weg, den

Lehrer als Besserwisser und dergleichen bei seiner Gemeinde in Misskredit zu bringen, so ist es dieser.

c) Es ist nicht gut, dass man bei solchen Beweisführungen, wie die oben angeführte, allzusehr den Boden der Wirklichkeit verlässt und somit über den Bereich der akademischen Erörterungen nicht weit hinauskommt. Es ist keine Kunst, mit derselben Logik beispielsweise auch die Notwendigkeit der Anfangsgründe der Rechtswissenschaft für das Seminar nachzuweisen. Wo soll das Seminar, so wie es nun einmal ist, die Zeit zur Bewältigung immer neuer Stoffmassen hernehmen? Es ist offenbar schon jetzt an der Grenze seiner Leistungsfähigkeit angelangt und kann unmöglich weitergehen, ohne seinem eigentlichsten Berufe untreu zu werden. Man muss anerkennen, dass unser sächsiches Seminar in vielen Dingen den Fortschritten der Wissenschaften, auch der pädagogischen, zu folgen sich bemüht hat. Weiter geht es nicht: Pädagogik und Hygiene, praktische Hygiene, gebieten Halt. Schon jetzt leidet der Unterricht an einer erdrückenden Stofffülle, aus einem Gebiete wird der bedauernswerte Schüler ins andere gejagt. Wo soll beschnitten werden? An der Musik? Das ginge wohl, aber es geht nicht. Am Latein? Das wäre jammerschade. Allerorten wird dazu noch die Forderung nach Vertiefung erhoben, die so sehr, sehr nötig ist. Das Französische verlangt gebieterisch Einlass, das Konsistorium klagt über mangelhafte musikalische Vorbildung, Handfertigkeitsunterricht und Turnen müssen als Gegengewicht gegen geistige Ueberanstrengung einen breiteren Raum einnehmen, die Volkstumskunde und lokale Archäologie muss mehr gepflegt werden, die Schulpraxis in den Oberklassen bedarf dringend einer Reform: nur ein Schwarzkünstler kann hier Rat schaffen. — Hier ist nun die Stelle, wo die anthropologische Frage in die allgemeinere der Seminarreform ausläuft: die Unfähigkeit des Seminars, mehr zu leisten als es augenblicklich leistet, soll ein Grund mehr sein für die Notwendigkeit einer radikalen Umgestaltung dieser Anstalt. In einem so reformierten Seminar wird dann auch Platz sein für die Gesundheitslehre, wie sie die Hygieniker fordern. Steht und fällt aber nun die Einführung der Hygiene als obligatorischer Unterrichtsgegenstand oder auch nur eine nennenswerte Erweiterung des anthropologischen Unterrichtes mit jener einschneidenden Seminarreform, so ist eine weitere Erörterung jener Fragen müssig, zwecklos. Denn die Meinung leitender Kreise ist, dass zu einer tief einschneidenden Umänderung des Seminarwesens ein Anlass nicht vorliege. Man mag darüber denken wie man will: so viel ist klar, dass diese Meinung bei der Diskussion über die Anthropologie an Lehrerseminaren wegweisend sein muss, will man anders nicht den Boden unter den Füssen verlieren. Vom Wünschenswerten muss das Erreichbare streng geschieden werden. Sollten später einmal unter dem Drange der Umstände jene Grundlagen doch noch wanken, dann wird noch Zeit genug sein, eine

gründliche Umgestaltung der Menschenkunde am Seminar zu verlangen, Vorläufig sollte man mehr praktische Schulpolitik treiben.

Was ist nun auf der gegebenen Grundlage erreichbar?

Genug! — Wenn die Hygiene nicht selbständiges Unterrichtsfach sein kann, der Lehrer aber auch in ihr kein Ignorant sein darf, so muss sie sich anlehnen, zunächst naturgemäss an die Anthropologie. Diese darf dann freilich nicht ausschliesslich, nicht einmal vorwiegend anatomische Kenntnisse vermitteln, sondern muss überall die fundamentalen Lebensvorgänge in den Mittelpunkt stellen und die Gesetze betonen, von deren Befolgung die Gesundheit abhängt. Darum braucht die Gesundheitslehre noch nicht, wie vorgeschlagen wurde, didaktisches Zentrum der Menschenkunde zu sein; das würde sich für die Volksschule empfehlen, nicht aber für das Seminar, das Wissenschaftlichkeit mit Volkstümlichkeit im Unterricht verbinden soll. Dabei bedarf nun die Anthropologie mit ihrer einzigen Lehrstunde wöchentlich einer Entlastung. Diese wird ihr dadurch zu teil, dass bestimmte Kapitel der Hygiene anderen Fächern zugeteilt werden, der nach biologischen Grundsätzen zu erteilenden Zoologie und Botanik, der Mineralogie, Physik und Chemie, dem Schreib- und Zeichenunterricht, dem Turnen und der Pädagogik. Hygienische Belehrungen müssen ähnlich wie der Anschauungsunterricht nicht Unterrichtsfach, sondern Unterrichtsprinzip werden. Turnen wird am Seminar fast ausschliesslich von geprüften Turnlehrern erteilt, die anatomische Kurse absolviert haben; ausgedehnte Abschnitte der Gesundheitslehre können hier, zumal es an Zeit nicht mangelt, eingehend erörtert werden. Damit verbundene Samariterkurse, womöglich ab und zu unter ärztlicher Leitung, würden wesentliche Dienste leisten. Die Pädagogik, die oben genannt wurde, kann sich bei dem immer klarer erkannten innigen Zusammenhang zwischen geistiger Leistungsfähigkeit und physiologischer Funktion der hygienischen Belehrung auch nicht länger entziehen. Sie muss, wenn auch Unwissenheit in Psychologie weit unheilvoller werden kann als in physiologisch-biologischen Dingen, die Einseitigkeit aufgeben, mit der sie bisher über der Anleitung zur geistigen Schulung die körperliche Seite des Menschen vernachlässigte. Das Kapitel vom Stundenplan z. B. zeigt, wie innig Hygiene und Pädagogik korrespondieren. Wenn freilich mit diesem anlehnenden Unterricht Ernst gemacht werden soll, so darf nicht mehr wie bisher dem einzelnen Lehrer überlassen bleiben, wieweit und ob er Gesundheitsregeln entwickeln und erörtern will, sondern es muss ein ausführlicher Stoffplan den einzelnen Fächern bestimmte Kapitel zuweisen. Nicht, als ob damit solchen Plänen überhaupt das Wort geredet werden soll. Sie ersticken meist mit der freien Bewegung den gesunden pädagogischen Fortschritt; sie machen den Lehrer zum Handwerker und unterbinden das beste an ihm, die freie Entfaltung seiner Persönlichkeit. Hier ist aber ein solches Uebel notwendig, weil es sich um Verteilung eines Pensums auf 6 Jahre und unter etwa 6 Lehrer handelt.

Zu jenen theoretischen Unterweisungen müssen nun praktische kommen. Der Erfolg beruht auf Anschauung, darum muss beständig hingewiesen werden auf das, was dem Schüler vor Augen ist. Praktische Aufgaben sollen den Zögling anleiten, das Haus, das ihn beherbergt, und das Leben, das er darin führt, mit dem Auge des Hygienikers zu betrachten. Diese stete Selbstbeobachtung bietet Anlass, die Methode der Forschung klar zu stellen und zu üben, und wie auf anderen Gebieten, so ist auch hier nicht der Besitz der Regel dass Wertvolle, sondern der Weg, auf dem man dazu gelangt ist und immer von neuem wieder dazu gelangen kann. Der Erfolg beruht sodann auf der Gewöhnung, und diese wird gesichert dadurch, dass z. B. unsere sächsischen Seminargebäude in der Hauptsache allen sanitären Anforderungen entsprechen, dass einige sogar musterhaft sind. Sollten hier und da etwa das Kehren und das Heizen gar zu leicht genommen werden, die Spucknäpfe nicht dem Zwecke entsprechen, den sie haben sollen, oder aus Unachtsamkeit die Sitzbänke ohne Prinzip gestellt sein und der Grösse ihres Besitzers nicht entsprechen, so kann auch das für die hygienische Unterweisung nutzbar gemacht werden. Sehr anregend behandelt diese Dinge Schiller in der Zeitschrift für Schulgesundheitspflege Jahrgang 1892, S. 346. Wie auch der Unterricht in der Uebungsschule nach dieser Richtung ausgebeutet werden kann, zeigt Siegert in einem Schriftchen über die Förderung der Gesundheitspflege (Berlin 1884).

Noch fehlt freilich eine systematische Zusammenfassung des Stoffes, der auf 6 Jahre zerstreut behandelt wurde, eine Zusammenfassung, die mit einem einheitlichen Gesichtspunkt zugleich Ergänzung und Vertiefung bringt. Die Schulhygiene wird die Lösung dieser Aufgabe zweckgemäss vom pädagogischen Unterricht verlangen dürfen; sie wird damit zu einer Hilfswissenschaft der Pädagogik. Die Lehrstunden der Klasse I empfehlen sich nicht nur durch die Reife der Schüler, sondern auch damit, dass die Naturwissenschaften so ziemlich zum Abschluss gebracht sind und ausserdem Kenntnis der Psychologie vorausgesetzt werden darf. Sehr wichtige schulhygienische Fragen sind nur auf physiologischer Grundlage erspriesslich zu behandeln. Die wenigen Stunden werden zu beschaffen sein, wenn etwa die spezielle Methodik mehr noch als bisher ein Gewinn der Praxis in der Uebungsschule wird, wenn die unnatürliche Loslösung der Katechetik aufhört, oder wenn die Geschichte der Pädagogik die Griechen und Römer sowie das unfruchtbare Mittelalter der Welt- und Kirchengeschichte überlässt.

Schwerer ist es freilich, das System der allgemeinen Hygiene im Stoffplan unterzubringen. Zur Beseitigung dieser Schwierigkeit wird eine Verlegung des anthropologischen Unterrichtes vorgeschlagen, eine Lösung, die zugleich auch andere Schäden der gesamten Naturkunde am Seminar zu heben geeignet ist. Darnach sind in den 3 Stunden der IV Mineralogie und Chemie zu behandeln und zwar im

engsten Zusammenschluss. Die Chemie fiel bisher mit wöchentlich einer Stunde der Kl. III zu, und es würde nunmehr der unhaltbare Zustand beseitigt, dass die Mineralogie der Chemie vorangeht. Auf diesem Wege wird Zeit gewonnen, die organische Chemie eingehender zu berücksichtigen als bisher, was wiederum der Physiologie und Gesundheitslehre zu gute kommt. Die 3 Stunden der III gehören nun ebenso wie die 2 Stunden der Kl. II der Physik, während von den 2 auf die Naturwissenschaften fallenden Lehrstunden der Prima nunmehr eine der Anthropologie zuzuweisen wäre. Bei einem 19jährigen Menschen wird man dann weit mehr wissenschaftlichen Ernst und weit weniger Befangenheit gegenüber der Betrachtung der menschlichen Natur voraussetzen dürfen als bei einem Durchschnittsquartaner, dessen geistige Leistungsfähigkeit im allgemeinen viel zu sehr überschätzt wird. Ein weiterer Vorteil liegt nach jener Verschiebung für den Lehrer darin, dass er nunmehr im anthropologischen Unterricht auf physikalische und besonders chemische Vorgänge Bezug nehmen und Vertrautheit mit den naturwissenschaftlichen Untersuchungsmethoden voraussetzen kann. Darauf hat der Lehrer in Quarta verzichten müssen, oder er hat in Zeit raubenden und naturgemäss oberflächlichen Erörterungen das Nötigste vorausgenommen. Der anatomische Charakter der Menschenkunde wird sich dann von selbst verlieren. Bei dem engen Zusammenhange der Zoologie und Botanik endlich mit der Anthropologie werden, wenn auch nur gelegentlich, jene beiden Disziplinen herangezogen werden müssen, und als Gewinn wird der Schüler wenigstens eine Ahnung erhalten, dass sie nicht nur Elementarwissenschaften sind, die in der Sexta und Quinta, meist auf Nimmerwiedersehen, abgethan werden. In diesem anthropologischen Unterricht der Prima ist nun ein geeigneter Platz für jene kurze systematische Behandlung der Gesundheitslehre, und wird nun gar die Menschenkunde für die abgehenden Schüler Prüfungsgegenstand, so wird wenn auch kein idealer, so doch ein recht wirksamer Grund mehr vorhanden sein zu bleibendem Erfolge.

Die sich an diesen Vorschlag anschliessende Frage, wer diesen Unterricht erteilen soll, der Lehrer oder der Arzt, ist für uns vorläufig noch nicht akut. Sallwürk meint, in der Lehrerbildung müsse dem Arzte eine Stelle eingeräumt werden; da könne er durchgreifender und sicherer wirken als in der Beaufsichtigung von Lehrern, die seinen ganzen Standpunkt oft nicht begreifen, und in der Revision von Schulen, die von vornherein gesundheitswidrig angelegt seien. Dagegen ist zu bemerken, dass zunächst der Arzt als solcher kein guter Hygieniker zu sein braucht, dass aber für den Unterricht an höheren Lehranstalten speziell vorgebildete Fachmänner gegenwärtig noch nicht in genügender Anzahl zu haben sind. Sodann steht zu fürchten, dass andere und nicht weniger wichtige Interessen bei diesem Tausche allzu kurz kommen. Darum entscheiden wir uns für den naturwissenschaftlich gebildeten Pädagogen.

Extremen Forderungen wird nun freilich die vorgeschlagene Umgestaltung des anthropologischen Unterrichtes nicht genügen, weil die verfügbare Zeit nicht ausreicht zur Vermittlung einer abgeschlossenen Bildung. Aber diese kann und will das Seminar gar nicht geben. Die Schule streut vornehmlich Keime aus, die Hauptarbeit hat der Beruf, das Leben zu leisten. Nirgends so sehr als bei Beurteilung des Seminarunterrichts wird dieser Punkt ausser acht gelassen. So werden nun auch in der Hygiene die Erfahrung im Schuldienste und im Familienleben, Hilfslehrerkonferenzen, das Studium von guten Werken, ad hoc eingerichtete Fortbildungskurse oder der Besuch der Universität das Ihre thun. Die Möglichkeit wird durch die Thatsache bewiesen, dass die Mehrzahl aller Versuche, zur Erforschung wichtiger schulhygienischer Fragen durch Untersuchungen moderner Art beizutragen, nicht von Aerzten, sondern von Schulmännern der verschiedensten Arten von Schulen vorgenommen worden ist.

2. Mit dieser Aenderung des anthropologischen Unterrichtes ist nun zugleich auch der 1. Schritt gethan zur Abstellung der Klagen, die oben (S. 31 unter 2) zusammengefasst wurden. Diese Klagen wurzeln vor allem in dem richtigen Gefühle, dass hier und da[1]) die gesamte Naturkunde wie etwas Ueberflüssiges, Unnützes angesehen wird, wenigstens nicht die Stellung einnimmt, die ihr nach ihrem Bildungswert und nach ihrer Bedeutung fürs Leben zukommt. Auf Schritt und Tritt macht sich diese Geringschätzung und ihre Wirkung auf Lehrer und Schüler bemerkbar. Sie ist häufig der Ausfluss von Urteilen, die der Sachlage vor mindestens 25 Jahren entsprechen, und von einer Anschauung, die wohl einen Verstoss gegen eine griechische oder lateinische Betonungsregel für eine Todsünde hält, die krasseste Unkenntnis aber etwa der Lagerung der tierischen Organe und ihrer Funktionen ganz verzeihlich, fast selbstverständlich findet. Wirken doch diese Organe, auch ohne dass wir ihren Bau kennen.

Es ist nur der Ausfluss dieser Missachtung, wenn der naturkundliche Unterricht samt der Anthropologie oft genug wesentlich dasselbe Gesicht zeigt wie zur Zeit unserer Grossväter, und wenn hier und da so gut wie nichts gethan worden ist, ihn der Entwicklung seines Stoffgebietes in den letztverflossenen Dezennien anzupassen. Wir billigen es nicht, wenn in Reins Encyklopädie VII, 861 Lamarcks Descendenzlehre und Darwins Selektionstheorie in ihrer Ausgestaltung durch Haeckel mit all ihren Konsequenzen für die Schule gefordert wird; denn die Schule darf nicht zum Tummelplatz unentschiedener Hypothesen gemacht werden. Wohl soll der Lehrer auswählen aus dem, was erste Forscher festgelegt haben, aber auch nur aus dem, was festgelegt ist. So manches ist jedoch heute für die Wissenschaft entschieden, und für solche Dinge wird unbedingte Zulassung zum anthropologischen Unterricht des Seminars gefordert, wie ja auch in Physik und Chemie wider-

[1]) Das gilt wie das Folgende für die höheren Schulen überhaupt.

spruchslos neue Entdeckungen unterrichtlich nutzbar gemacht werden. Die biologische Betrachtungsweise, wie sie für Botanik und Zoologie sich langsam Geltung verschafft, muss auch für die Menschenkunde massgebend werden; das Kausalitätsbedürfnis erwachsener Schüler muss auch hier befriedigt werden; die allmähliche Entwicklung z. B. des Wirbels, des Schädels, der Gliedmassen aus einer noch nicht differenzierten Anlage, die Umformung der Skelettabschnitte nach der Art der Bewegung, die Entwicklung der Sinnesorgane und einiger inneren Organe aus gemeinsamer Grundlage nach dem Gesetze der Arbeitsteilung und dergleichen mehr lässt sich nicht nur klar machen, sondern muss dem künftigen Lehrer klar gemacht werden. (Vergl. Loew, Didaktik des naturwissenschaftlichen Unterrichtes.) Es muss ferner der Seminarist zu einer einheitlichen Naturbetrachtung geführt werden. Die Kluft, die bisher die unorganische Natur, wie sie in den Oberklassen behandelt wird, und die organische, deren Besprechung den Unterklassen zufällt, getrennt hat, muss überbrückt werden, und in dieser Einheit muss auch der Mensch seinen gebührenden Platz finden. Es muss die Scheu überwunden werden, auf seinen Körper die für die Betrachtung anderer Naturobjekte giltigen Denkgesetze anzuwenden.

Allerdings — fordert man — müssen darüber, was als wissenschaftlich festgelegt anzusehen ist oder nicht, kompetente Richter entscheiden. Auch darf man nicht gleich von vornherein allen neuen naturwissenschaftlichen Errungenschaften mit einer gewissen — oft ganz ernst gemeinten — Aengstlichkeit begegnen und namentlich alles, was nur an Entwicklungslehre anklingt, für eine Art Mistbeet ansehen, auf dem Materialismus und damit zugleich Atheismus, Irreligiosität und ähnliche Pflanzen wuchern. Der Grund ist dem Kundigen unerfindlich. Dass ab und zu einer diesen gar nicht naturgemässen Entwicklungsgang nimmt, kann vorkommen. Deswegen auf den Bildungswert des ganzen Sachgebietes zu verzichten, würde dieselbe Logik voraussetzen wie etwa der Entschluss, die Bibel aus dem Unterrichte zu verbannen, weil ein unlauterer Mensch sie missbraucht. Im übrigen verrät jene Feindseligkeit einen betrübenden Mangel an Zutrauen zur Wahrheit unserer christlichen Religion. Es ist lächerlich anzunehmen, ihr Sein oder Nichtsein hinge an jenen Zwirnsfäden; gottlob, ihre Existenz ruht auf einem festeren Grunde. Nicht der Naturgeschichte ist der Vorwurf zu machen, wenn Zweifel den Jüngling peinigen und irre führen, sondern der Religionsunterricht muss kläglich sein, wenn solche Zweifel im stande sind, das mühsam errichtete Gebäude der Glaubenssätze im Schüler über den Haufen zu werfen. Es ist ein Glück, dass nun endlich einmal die Bibel aufhören soll, als naturwissenschaftliches Lehrbuch zu gelten, in dem der Wissenschaft und besonders der Schule für alle Zeiten Grenzen gesteckt sind; dass man endlich einsieht, wie auch die fortgeschrittene Naturkunde zwar nicht ein besonderes theologisches System fördert, aber doch die Gotteserkenntnis vertieft

und läutert und dem Menschen die rechte Stellung zur Gottheit anzuweisen geeignet ist. Gott hat sich der Welt offenbart nicht allein durch den Buchstaben der Bibel, sondern auch durch die Natur: wann wird man aufhören, jenen Offenbarungsquell auf Kosten der anderen so masslos zu überschätzen? Es sind prächtige Worte, die Bolliger in seinem „Weg zu Gott“ (2. Aufl. 1900) über diese Dinge schreibt. Dieser fromme und aufrichtige Theologe kommt zu dem Schlusse (S. 201), dass die empiristische Naturforschung weit mehr vom Geiste Christi erfüllt und weit christlicher ist, als die vom Rabbinismus inspirierte Schrifttheologie, die in der Interpretation eines heiligen Buchstabens das Ende der Weisheit zu finden meint.

Wo sich jene Aengstlichkeit hinter dem pädagogischen Bedenken versteckt, dass die Jugend noch nicht reif sei für die Fortschritte der Wissenschaft, da ist zu entgegnen, dass man den erwachsenen Schüler vor neuen Erkenntnissen nicht sicher stellt dadurch, dass man sie ihm verschweigt. Der denkende Schüler durchschaut diese Praxis gar bald und geht den Gedanken, die man ihm vorenthält, mit um so grösserem Eifer nach, um sich ihnen meist kritiklos hinzugeben und um so das vermeintliche Unrecht gut zu machen, das die Schule ihm zugefügt. Wie der religiöse Radikalismus nicht selten als das Ergebnis einer dogmatisch engherzigen Erziehung anzusprechen ist, darf die Neigung zur negativen Kritik und zu einer an den Materialismus streifenden Weltanschauung als Frucht des engherzigen naturgeschichtlichen und vor allem des anthropologischen Unterrichtes anzusehen sein. Eine massvolle, wenn auch nicht immer zustimmende Heranziehung neuer wissenschaftlicher Anschauungen — eine Heranziehung freilich, die nicht in das Belieben des einzelnen Lehrers gestellt sein dürfte, sondern im Lehrplan gefordert und festgelegt werden müsste — würde den jungen Lehrer geschickt machen zu einer Prüfung neuer Ansichten, die ihm das Leben vermittelt, und zugleich dem Seminarunterricht manchen Vorwurf ersparen helfen.

Auf diesem eben charakterisierten Standpunkt steht etwa das „Handbuch zu einem methodischen Unterricht in der Anthropologie, für Lehrer und Lehrerbildungsanstalten, bearbeitet von Dr. Helm“, dessen Einführung wir darum an Stelle des veralteten kleinen Bock dringend empfehlen. Dieses sehr klar geschriebene Buch, das auf jeder Seite den geschickten und vorsichtig wählenden Pädagogen erkennen lässt, nimmt an zahlreichen Stellen, wenn auch nur andeutungsweise, auf gesicherte entwicklungsgeschichtliche Ergebnisse Bezug, die dem sachkundigen Lehrer zur Anregung und Anknüpfung dienen können. Was uns das Buch lieb macht, scheint freilich gerade seien Verbreitung àn den Seminaren zu hindern. So nur ist eine Bemerkung im Vorwort der 3. Auflage zu verstehen: „Allein es soll in einigen Fällen bei der Beratung über die Einführung des Buches als obligatorisches Lehrmittel für das Seminar der Inhalt als zu reich und die Ziele des Seminarunterrichtes weit überschreitend bezeichnet

worden sein. Namentlich habe die Hereinbeziehung der Entwicklungsgeschichte Missbilligung gefunden." Hoffentlich werden diese Bedenken nicht auch an den massgebenden Stellen geteilt und gebilligt. Die Hoffnung auf eine Verwirklichung selbst so massvoller Wünsche, wie sie hier von uns geäussert worden sind, müsste sonst vorläufig begraben werden.

IV.

Wozu treiben wir Geschichte?

Eine Buchanzeige, zugleich ein Beitrag zur Förderung geschichtlicher Bildung.

Von **Peter Zillig** in Würzburg.

1. Von Dr. Hermann Schiller kommt eine neue Weltgeschichte in 4 Bänden heraus.[1]) Der erste vorliegende Band enthält in der Hauptsache die alte Geschichte, der zweite wird die Geschichte des Mittelalters, und der Uebergangsepoche zur Neuzeit bis zum Ende des dreissigjährigen Krieges; der dritte (und vierte) die neue Zeit bis zum Abschluss des 19., beziehentlich bis zum Beginn des 20. Jahrhunderts zur Darstellung bringen.

2. Der erste Band, die Geschichte des Altertums, beschäftigt sich zuerst mit den morgen-, dann mit den abendländischen Völkern und Reichen, dort nach einander mit Aegypten, Babylonien und Assyrien, dem Volk Israel, den vorderasiatischen Völkern und dem persischen Weltreich, hier mit den Griechen und dem Römerreich.

3. Eine Vorbemerkung zur Geschichte des Altertums eröffnet eine Gesamtaussicht auf diese selbst. Der eigentlichen Geschichte der einzelnen Völker und Reiche sind jedesmal Darlegungen über Land und Leute, über die natürlichen Voraussetzungen der Geschichte, vorangestellt. Auch die Quellen der Geschichte werden sogleich im Anfange jeder besonderen Geschichte besprochen. Bei der Geschichte Aegyptens, Babyloniens und Assyriens wie der vorderasiatischen Völker geht der Darstellung der Geschichte überdies noch eine Ausführung über Religion, Kunst und Wissenschaft, beziehentlich über Religion und Kultur voraus, bei der Geschichte der Griechen und des Römerreiches werden wir zuerst gleichfalls über die „Bevölkerung des Abendlandes" unterwiesen, der Geschichtsdarstellung sind zudem einleitende Gedanken vorausgeschickt, welche die Bedeutung der folgenden Geschichte hervorheben und eine Uebersicht über die Perioden derselben gewähren, auch ist der Vorgeschichte der Griechen und der Vorgeschichte Italiens grosse Aufmerksamkeit zugewendet worden.

---

[1]) Weltgeschichte von den ältesten Zeiten bis zum Anfang des 20. Jahrhunderts. I. Band: Geschichte des Altertums. Berlin und Stuttgart. Verlag von W. Spemann. 1900.

4. So umsichtig vorbereitet, treten wir heran an die Geschichte der alten Völker und Reiche. Die deutsche Geschichtswissenschaft sieht als den ersten Gegenstand der Geschichte den Staat an. In Uebereinstimmung damit ist auch dem Verfasser die Geschichte in erster Linie politische Geschichte, Darstellung der Thaten der Völker und handelnden Staatsmänner. Der Staat gilt ihm als die Voraussetzung der Nation.

5. Aber die deutsche Geschichtswissenschaft erkennt als die Aufgabe der Geschichtschreibung nicht etwa die Darstellung der Geschichte der Politik, für sich allein, in der Absonderung von den übrigen Lebensgebieten des Volkes. Ihr ist Geschichte längst nicht mehr nur Bericht von den grossen „Hof- und Staats- und Kriegsaktionen"; sie fordert vielmehr den Staat in stetem Zusammenhange mit dem Gesamtleben der Nation zu begreifen. Mit dieser Auffassung der deutschen Geschichtswissenschaft hält sich der Verfasser nun abermals im Einklang, ja wir begegnen bei ihm einer Erweiterung und Vertiefung derselben. Wenn schon ihm die Darstellung des Staatswesens und seiner Schicksale das Knochengerüste der Geschichte ausmacht, wenn schon ihm die politische Entwickelung als die einflussreichste Seite der menschlichen Gesamtentwickelung gilt, so bringt er doch auch dem anderen im Verlaufe seiner Geschichte von dem Volke erworbenen Gute, vornehmlich dem religiösen und sittlichen Erbgute wie dem errungenen Besitz in Litteratur, Wissenschaft und Kunst die lebendigste Schätzung entgegen. In den Vorstellungen eines Volkes vom Wesen der Gottheit und den ewigen Gesetzen der Weltordnung erblickt er die Offenbarung der Tiefen des Volkscharakters und findet er hier wie in den unsterblichen Schöpfungen des dichtenden, forschenden und gestaltenden Genius die Keime der Menschheitskultur. Darum hat nach ihm die Geschichte auch diesen Richtungen der Volksentwickelung ausgiebig Rechnung zu tragen, die Summe zu ziehen nicht allein dessen, was ein Volk als dauernden Besitz über die Beschränkung durch Ort und Zeit hinaus zu schaffen und zu hinterlassen vermochte, sondern auch der wechselseitigen, ergänzenden und fördernden Einwirkung, welche die Eigentümlichkeiten der einzelnen Nationen und ihre Schicksale auf den Entwickelungsgang der Menschheit geübt haben.

6. Der zuletzt ausgesprochene Gedanke bereitet darauf vor, dass in der Weltgeschichte des Verfassers eine Sichtung unter den Völkern nach dem Grundsatze vorgenommen ist, dass nur dasjenige Volk einen Anspruch auf Geltung innerhalb der Weltgeschichte hat, von dem erweislich auch weltgeschichtliche Folgen ausgegangen sind, wenigstens durch seine Beziehungen zu wirklich historisch bedeutenden Völkern, durch seine Einwirkung auf solche, oder welches solche Folgen an sich selbst erfahren hat durch den Einfluss der geschichtlich wichtigen Völker auf sein Leben. Eine derartige Sichtung ist für eine Weltgeschichte so dringend notwendig als höchst erspriesslich. Gerade

der Weltgeschichte droht, wofern sie nicht den streng historischen Gesichtspunkt unentwegt festhält, fortwährend die Gefahr, dass sie sich in blosse Ethnographie auflöse. Es ist darum als durchaus richtig anzuerkennen, wenn in der vorliegenden Weltgeschichte China ausgeschlossen ist von der Geschichte des Altertums.

7. Die heutige Wissenschaftsbetrachtung untersteht, man darf dies wohl behaupten, auf allen Gebieten dem naturwissenchaftlichen Gedanken, demzufolge nicht bloss die Natur, sondern auch das Leben aus denselben ewigen Gesetzen erklärt werden soll. Die mechanische Weltauffassung, der sich zuletzt alles in Bewegung auflöst, versucht überall sich Geltung zu verschaffen. Auch in die Geschichte hat sie sich Eingang verschafft. Die materialistische Geschichtsauffassung ist, wie die materialistische Lebensauffassung überhaupt, heute vielfach anerkannt. Der Verfasser steht der Frage: Wie verhalten sich Geschichte und Natur zu einander? völlig unbefangen gegenüber. Um so wichtiger ist es, dass er der Ueberzeugung ist: Boden und Klima und andere natürliche Verhältnisse sind sehr wesentliche Faktoren für die Geschichte. Aber sie sind es nicht allein. Die natürlichen Einwirkungen gehen nur bis zu einer bestimmten Grenze. In der Geschichte begegnen Einwirkungen, die über die angeblich massgebenden natürlichen Verhältnisse hinausweisen. Diese Einwirkungen können nur von dem Menschen ausgehen. In ihm vereinigen sich Natur- und Geistesleben. Mit seinen Sinnen ist er an die Natur gebunden, in seinem Geistesleben erhebt er sich darüber. Die Geschichte ist hier nach dem Verfasser nicht blosse Naturwirkung, die Fortentwickelung der Menschheit kein blosses Naturgeschehen, sondern die Geschichte ist ihm vor allem Erweisung der Geistesmacht, die Entwickelung der Menschheit ist ihm vor allem geknüpft an die Thätigkeit des religiösen, sittlichen, dichterischen, wissenschaftlichen und künstlerischen Genius.

8. Hiermit eröffnet sich uns zugleich ein weiterer bedeutsamer Zug seiner Geschichtsauffassung. Wer weiss es nicht, dass alle Richtungen des Forschens und Denkens heute auch mehr oder minder sich beeinflusst zeigen vom Sozialismus. Zumal die Geschichte ist es wiederum, die namentlich in den Kreisen, welche den Einflüssen der Zeitbewegungen gegenüber sich am nachgiebigsten verhalten, so gewendet werden möchte, dass ihre Gestaltungen, wo nicht gänzlich als das Werk des blinden Zufalls, so doch der unbewussten Instinkte und Antriebe der grossen Masse erscheinen. Dem gegenüber hält der Verfasser daran fest: der geistige Anstoss geht stets nur von einzelnen aus, wenn es uns gleich meist, namentlich in früheren Entwickelungsstufen, nicht möglich ist, den Anteil dieser Individuen nachzuweisen, weil ihre Einwirkung sich dadurch in der Erinnerung verlor, dass die Ergebnisse Gemeingut wurden. Jeder Fortschritt auf religiösem, staatlichem, künstlerischem Gebiet wird durch die Wirksamkeit einzelner — seien es Religionsstifter, Politiker, Feldherrn,

Künstler — herbeigeführt. Solche einzelne sind es, die häufig geradezu bestimmend auf die Entwickelung und die Schicksale ihres Volkes einwirken.[1])

9. Wie der einzelne sein Eigenwesen, seine Individualität, im Laufe der Entwickelung mit immer deutlicherem Bewusstsein des Gegensatzes gegenüber der Gesamtheit zur Geltung zu bringen sucht und oft genug wirklich durchsetzt, so ist es auch bei dem Volksindividuum, das sich von anderen Volksindividuen im Kampfe zu scheiden und zu unterscheiden sucht.

Dem Deutschen ist eine starke kosmopolitische Ader zu eigen. Der Sozialismus hat unter uns sein übriges gethan, um den Kosmopolitismus in vielen zur herrschenden Richtung zu machen. Eine Weltgeschichte birgt zu alledem schon in ihrem Inhalt die Versuchung zu weltbürgerlicher Gesinnung. Der Verfasser steht nun der Zeitneigung zum Kosmopolitismus wieder ganz vorurteilslos gegenüber. Aber er bleibt dabei: der feste Punkt in den bei weiser Beschränkung nach seinem Urteil an sich berechtigten Bestrebungen in der Richtung zum Kosmopolitismus hin kann in absehbarer Zeit doch nur die Nationalität sein.

10. Also ist Inhalt und Aufgabe der Weltgeschichte nach dem Verfasser dieses: Die Weltgeschichte beschäftigt sich mit solchen Völkern, die mit Thaten und Erfolgen hervorgetreten sind, durch die neue, für Glück oder Unglück grösserer oder kleinerer Menschenmengen wichtige, für die allgemeine Freiheit und die allgemeine Wohlfahrt förderliche oder hinderliche, vor allem aber für das grosse, von dem Stifter der christlichen Religion aufgestellte Endziel wertvolle Verhältnisse vorbereitet, angebahnt oder geschaffen wurden, und die auf andere ähnliche Nationen eine nachweislich erkennbare Einwirkung geübt haben. Die Darstellung der fortschreitenden Entwickelung der menschlichen Gesellschaft ist der Hauptinhalt der Geschichtswissenschaft. Eine Loslösung der Weltgeschichte von der Nationalität ist jedoch ein Unding. Nicht minder muss das Wollen und Handeln der grossen geschichtlichen Persönlichkeiten zu seinem vollen Rechte kommen. Personen machen die Geschichte.

11. Im vorstehenden ist schon das Ziel der Weltgeschichte nach dem Verfasser angedeutet. Dieses Ziel ist die zunehmende Vollendung des idealen Menschen in der Geschichte, der wirklich nach dem Bilde Gottes geschaffen ist. Der ideale Mensch ist Christus. Sein Reich ist das der höchsten Humanität, der Wahrheit und Vollendung des Menschlichen. Die Geschichte ist nur die Entfaltung des Menschen nach allen seinen Seiten, ihr Ziel die Führung der Menschheit zu dem Ideale, das allein im Gottmenschen verkörpert war. Hier ist der feste Standpunkt gegeben, von dem wir in die Flucht der Zeiten schauen,

[1]) Es darf doch wohl nicht verkannt werden, dass in der kollektivistischen Geschichtsauffassung ein berechtigter Kern liegt. Ebensowenig wie die Begriffe Sozial- und Individualpädagogik, sollte man kollektivistische und individualistische Geschichtsbetrachtung in Gegensatz zu einander stellen. D. R.

hier ist der sichere Massstab gefunden, den wir an den Fortschritt der Weltgeschichte legen dürfen.

12. Wir wissen jetzt, was wir von der neuen Weltgeschichte zu erwarten haben. Nur dürftig konnten die Gedanken, auf welchen das Werk ruht, und die Gesichtspunkte, von denen aus es geschaffen ist, angezeigt werden. Die Einleitung zu dem Werke giebt darüber jede erwünschte weitere Auskunft. Es wäre hier aber am Platze, den Inhalt und die Form der Geschichte des Altertums so zu kennzeichnen, dass der Leser sich hierüber ein Urteil zu bilden vermöchte. Aber was sollte zu diesem Zwecke herausgegriffen werden? Wo wäre zu beginnen, wo zu endigen? Wer das Buch vornimmt, wird gar bald die Macht desselben über seine Aufmerksamkeit an sich erleben. Es lässt einen so leicht nicht wieder los, und zwar einerlei, ob es eine Ausführung über Aegypten und die anderen morgenländischen Völker und Reiche, oder eine solche über die Griechen und das Römerreich ist, womit man es zu thun habe. Bei den verschiedenen Völkern standen von einander abweichende Interessen im Mittelpunkte ihres Lebens und damit ihrer Geschichte. Bei den einen war es vornehmlich die Religion, welche Denken und Leben beherrschte, bei den anderen die Geisteskultur, Kunst und Wissenschaft, oder der Staat und das Recht. Diesen mannigfaltigen Interessen ist der Verfasser überall mit lebendiger Anteilnahme nachgegangen. Man lese nur einmal zur Bestätigung dessen die Partieen über die Religion der Aegypter oder des Volkes Israel, über das geistige Leben Athens und Griechenlands im Zeitalter des Perikles, oder über Wissenschaft, Litteratur und Kunst in der Zeit vom Tode des Perikles bis zum Regierungsantritt Philipps von Makedonien, über die Gestaltungen und Schicksale der römischen Staatsverfassung in den 7 Perioden der Geschichte des Römerreichs! In dieser Regsamkeit und zugleich Ausgeglichenheit der Anteilnahme an den verschiedenen Interessen der Völker sehe ich einen der schönsten Vorzüge der neuen Weltgeschichte.

In Angemessenheit zur Ueberzeugung des Verfassers, dass es vornehmlich Männer sind wie Alexander der Grosse, Caesar, Luther, Friedrich der Grosse, Bismarck, welche die Geschichte machen, tritt durch die ganze vorliegende alte Geschichte der Zug hervor, die grossen geschichtlichen Personen in das rechte Licht zu stellen, das Gegeneinanderwirken der Verhältnisse und des menschlichen Willens gehörig zu beleuchten. Abermals darf ich an dieser Stelle nur dazu einladen, bei dem Werke selbst einzukehren und die Ausführungen beispielsweise über Kyrus II., Darius I., über Perikles, König Philippos von Makedonien und seinen Sohn Alexander; über Hamilkar Barkas und Hannibal, über Caesar, über Augustus, über Justinian I. zu lesen. Das Buch redet durch sein Verweilen bei den bedeutenden geschichtlichen Personen mit nicht geringer Kraft zu dem Gemüte; es ist durch grosse Wärme belebt und vermag auch in uns den Sinn für das Menschliche, die Sympathie mit menschlichem Streben und Ringen zu nähren.

Doch die Anerkennung der persönlichen Träger der Geschichte hält den Verfasser nicht davon ab, auch der Macht der Wirklichkeit, der Zustände in den Massen nachzugehen und mit scharfem Blick die Abhängigkeit der geschichtlichen Bewegung von den äusseren Verhältnissen, von der Lebenslage der breiten Schichten zu erkennen. An die Geschichte des Staats schliesst er die Geschichte der Wirtschaft, der „Gesellschaft" an. Bereits beim alten Aegypten bietet er uns eine ganz einlässige Darlegung auch der socialen Verhältnisse; der „Gesellschaft" im babylonisch-assyrischen Reiche widmet er schon besondere Aufmerksamkeit; die socialen Verhältnisse des Volkes Israel berücksichtigt er wohl. Aber vor allem ist es doch die Geschichte der Griechen und des Römerreichs, innerhalb welcher er die Entwicklung der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Zustände auf's sorgfältigste verfolgt. Am liebsten würde ich zum Erweis dessen wieder eine bezeichnende Stelle aufführen, etwa aus den trefflichen Darlegungen über die innere und äussere Politik des athenischen Staats unter Perikles. Ich muss mir dies leider wieder versagen und kann nur von neuem den Leser dazu aufmuntern, diese wie andere Darlegungen, z. B. über die wirtschaftlichen Verhältnisse Griechenlands seit dem peloponnesischen Krieg, über die römischen Kulturverhältnisse in der Zeit der Republik und über die Bevölkerungs- und Wirtschaftsverhältnisse bis zum Ende des 3. Jahrhunderts n. Chr. an Ort und Stelle selber aufzusuchen. Gerade beim Lesen solcher Parteien des Buches fühlt man darin den Pulsschlag der Gegenwart.

Ueberhaupt schreibt der Verfasser Geschichte von der Warte seiner Zeit aus. Man merkt es an so vielen Stellen: er selbst hat Geschichte erlebt, in ihm wirkt Geschichte, darum betrachtet er die Vergangenheit nicht bloss wie ein Gelehrter, sondern wie ein an allen hohen menschlichen Bestrebungen persönlich kräftig Anteil nehmender Mann. Seine vorliegende Geschichte des Altertums ist nicht allein Ertrag staunenswerten Fleisses, sondern zugleich auch des Lebens. Dadurch wird seine Geschichte auch wieder unmittelbar wertvoll für das Leben. Man hat des öftern schon die Geschichte überhaupt als weise Beraterin und Führerin in den Lebensfragen und Lebensaufgaben gepriesen. Hier erscheint sie wirklich als solche lehrende, warnende Freundin. Ich hatte öfters bei der Beschäftigung mit dieser Geschichte des Altertums die Empfindung, die sich in uns zu regen pflegt, wenn wir ein merkwürdiges Wiedererkennen erleben. So auffallend ähnlich sind die Züge unseres Zeitbildes mit so manchem Zuge längst entschwundener Vergangenheit. Besonders bei der Geschichte des Römerreichs erkannte ich da und dort im Spiegel der Geschichte wieder die Gegenwart. Der Eindruck der Darstellung auf den Leser in der angedeuteten Richtung wird wesentlich dadurch erhöht, dass alte Dinge möglichst in uns geläufige Vorstellungen übersetzt und so unserer Auffassung nahe gebracht werden. (Fortsetzung folgt.)

V.

Bemerkungen zur französischen Schulgrammatik.

Von Dr. **Johannes Hertel** in Zwickau.

I.

In der Hochflut der alljährlich erscheinenden Bücher aus dem Gebiet des neusprachlichen Unterrichtes ist der bemerkenswertesten eines Ph. Plattners „Grammatik der französischen Sprache für den Unterricht. Karlsruhe, J. Bielefeld's Verlag. 1899.“ Dieses Buch verdient das Prädikat vorzüglich, trotz einiger kleiner Mängel, und jeder Untersuchung über neufranzösische Grammatik muss es unbedingt als Grundlage dienen. Wir werden darum an unsere „Bemerkungen“ eine eingehende Besprechung dieses wichtigen Werkes anknüpfen.

Vor einem Monat noch [1]) würde uns diese Grundlage vollkommen genügt haben. Jetzt aber müssen wir einen Erlass des französischen Unterrichtsministers vom 31. Juli 1900 berücksichtigen, der am 1. August im „Journal Officiel“ erschienen ist, und den wir unseren Lesern zunächst in vollständiger Uebersetzung mitteilen. Um späteres Verweisen auf dieses Schriftstück zu erleichtern, haben wir uns erlaubt, Paragraphenziffern beizufügen.

Der Erlass lautet:

> Der Minister des öffentlichen Unterrichts und der schönen Künste bestimmt unter Berücksichtigung des Gesetzes vom 27. Februar 1880, Art. 5 nach Anhörung des Conseil supérieur de l'Instruction publique:
>
> Art. 1. Bei allen Prüfungen und Preisbewerbungen, die dem Ministerium des öffentlichen Unterrichts unterstehen und Sonderprüfungen in der Rechtschreibung enthalten, sollen den Prüflingen keine Fehler angerechnet werden, wenn sie sich der Freiheiten bedienen, die in der gegenwärtigem Erlasse beigefügten Liste aufgeführt werden.
>
> Dieselbe Bestimmung gilt für diejenigen dem Ministerium des öffentlichen Unterrichts unterstehenden Prüfungen und Preisbewerbungen bei der Beurteilung der verschiedenen französisch abgefassten schriftlichen Arbeiten, die keine Sonderprüfung in Rechtschreibung enthalten.
>
> Art. 2. In öffentlichen Unterrichtsanstalten jeden Ranges dürfen Gewohnheiten und Vorschriften, die den in der beiliegenden Liste gegebenen Anweisungen widersprechen, nicht als Regeln gelehrt werden.
>
> Paris, den 31. Juli 1900. Georges Leygues. [2])

---

[1]) Der Aufsatz ist gegen Ende der grossen Ferien geschrieben.

[2]) Die Kommissionsmitglieder, die die Liste festgestellt haben, waren: Gaston Paris (Vorsitzender), Gréard, Croiset, Paul Meyer, Henri Bernès, Clairin, Deschat und Comte. Vergl. „Les Annales politiques et littéraires“, Nr. 894, S. 107. (H.)

Liste zum Erlass vom 31. Juli 1900.[1])

Substantivum.

§ 1. **Numerus der Substantiva. — Témoin.** — Zu Anfang eines Satzes kann dieses Wort unveränderlich bleiben oder das Pluralzeichen bekommen, wenn das folgende Substantivum im Plural steht; z. B.: Témoin oder témoins les victoires qu' il a remportées. Dieselbe Freiheit herrscht bezüglich des Wortes témoin in der Redensart: prendre à témoin.

Beispiel: Je vous prends tous à témoin oder à témoins.

§ 2. **Plural oder Singular.** -- Bei allen Verbindungen, in denen ein Attribut oder das Objekt als Singular oder als Plural aufgefasst werden kann, ist die Verwendung beider Numeri zu dulden.

Beispiel: Des habits de femme oder de femmes; — des confitures de groseille oder de groseilles; — des prêtres en bonnet carré oder en bonnets carrés; — ils ont ôté leur chapeau oder leurs chapeaux.

Zweigeschlechtige Substantiva.

§ 3. 1. **Aigle.** — Der gegenwärtige Gebrauch spricht diesem Substantiv das männliche Geschlecht zu; die klassischen Schriftsteller haben es auch als Femininum gebraucht. Beide Genera sind zu dulden.

Beispiel: Un aigle oder une aigle.

§. 4. **2. Amour, orgue.** — Nach heutigem Gebrauch sind diese Worte im Singular Masculina. Im Plural sind sie ohne Unterschied als Masculina und Feminina zu dulden.

Beispiel: Des grandes orgues; un des plus beaux orgues.

§ 5. **3. Délice** und **délices** sind eigentlich zwei verschiedene Wörter. Das erste ist selten und etwas gesucht. Es ist überflüssig, sich mit ihm im Elementarunterricht und in schriftlichen Uebungen zu befassen.

§ 6. **4. Automne, enfant.** — Da diese Worte zweigeschlechtig sind, braucht man sie nicht zu behandeln. Dasselbe gilt von allen Substantiven, die ohne Sinnesunterschied beide Geschlechter haben.

§ 7. **5. Gens.** — In allen Verbindungen ist das feminine Adjektivum bei diesem Substantivum zu dulden.

Beispiel: Instruits oder instruites par l'expérience, les vieilles gens sont soupçonneux oder soupçonneuses.

§ 8. **6. Hymne.** — Es ist kein genügender Grund vorhanden, dieses Wort in verschiedener Bedeutung zu nehmen, je nachdem es Masc. oder Fem. ist. Beide Genera sind zu dulden, ob es nun „Vaterlandslied" oder „Kirchenlied" bedeutet.

Beispiel: un bel hymne oder une belle hymne.

§ 9. **7. Œuvre.** — Wenn dieses Wort in einigen Ausdrücken

---

[1]) Um die Anschaffung dieses Erlasses zu erleichtern, und um die Möglichkeit zu gewähren, denselben auch den Schülern als Beilage zu ihrer Grammatik in die Hand geben zu können, hat die Verlagsbuchhandlung (Bleyl & Kaemmerer, Dresden, Ludwig Richterstrasse) einen Sonderabdruck zu dem billigen Preise von 20 Pf. herstellen lassen. Das Porto beträgt für 1 Expl. 3 Pf., für 2 Expl. 5 Pf., für 3–5 Expl. 10 Pf., für 6–10 Expl. 20 Pf., für 11–20 Expl. 30 Pf., für 30 Expl. und mehr 50 Pf. Alle Bestellungen sind unter gleichzeitiger Einsendung des Betrags direkt an die Verlagsbuchhandlung zu richten; Marken werden nicht in Zahlung genommen.

als Masculinum verwandt wird, so gründet sich diese Gewohnheit nur auf einen sehr spitzfindigen Sinnesunterschied. Das Wort ist in allen Fällen als Femininum zu dulden.

Beispiel: Une grande oeuvre, la grande oeuvre.

§ 10. **8. Orge.** — Dieses Wort ist ausnahmslos als Femininum zu dulden: orge carrée, orge mondée, orge perlée.

§ 11. **9. Pâques.** — Das Wort ist als Femininum zu dulden, gleichviel ob es Datum oder kirchliches Fest bedeutet.

Beispiel: A Pâques prochain oder à Pâques prochaines.

§ 12. **10. Période.** — Selbst in dem besonderen Sinne, in dem für dieses Wort heute das Masculinum gefordert wird, ist es als Femininum zu dulden.

Beispiel: Arriver à la plus haute période oder au plus haut période.

Plural der Substantiva.

§ 13. **Plural der Eigennamen.** — Da hier die Regeln und Ausnahmen der Grammatiken höchst unklar sind, ist es in allen Fällen zu dulden, dass ein Eigenname, vor dem der Artikel im Plural steht, das Pluralzeichen erhält: les Corneilles wie les Gracques, — des Virgiles (Exemplare) wie des Virgiles (Ausgaben).

Dasselbe gilt für Personennamen, welche die Werke von Personen bezeichnen. Beispiel: Des Meissoniers.

§ 14. **Plural der Lehnwörter.** — Wenn Wörter aus fremden Sprachen völlig ins Französische übergegangen sind, ist der nach der Hauptregel gebildete Plural zu dulden.

Beispiel: des exéats wie des déficits.

Nominalcomposita.

§ 15. **Zusammengesetzte Nomina.** — Man findet heute dieselben zusammengesetzten Nomina bald mit, bald ohne Bindestrich. Es hat keinen Zweck, die Kinder mit Widersprüchen zu ermüden, die ohne jede Berechtigung sind. Obwohl man pomme de terre ohne Bindestrich schreibt, ist der Ausdruck doch ein wirkliches Compositum, genau so, wie z. B. chef-d'oeuvre.

§ 16. Es soll niemandem benommen werden, sich nach den gegenwärtig geltenden Regeln zu richten; doch soll eine Vereinfachung der Regeln über Nominalcomposita nach folgenden Grundsätzen geduldet werden:

§ 17. **1. Nominalcomposita aus Verbum + Substantivum.** — Sie dürfen in einem Worte geschrieben werden und ihren Plural nach der Hauptregel bilden.

Beispiel: un essuiemain, des essuiemains; — un abatjour, des abatjours; — un fessemathieu, des fessemathieux; — un gagnepetit, des gagnepetits; — un gardecôte, des gardecôtes.

§ 18. Doch sind die beiden Wörter getrennt zu lassen in Ausdrücken wie garde forestier, garde général, wo die Gegenwart des Adjectivums deutlich zeigt, dass garde ein Substantivum ist.[1])

[1]) Das heisst also, garde forestier und garde général sind keine Composita. Vergl. die gleich folgende Regel, in der dann konsequent auch coffrefort nicht zu dulden wäre. Denn in garde forestier und garde général sind forestier und général gerade so Adjectiva, wie fort in coffre fort. Der Erlass widerspricht sich hier in durchaus nicht zu rechtfertigender Weise. (H.)

§ 19. **2. Nominalcomposita aus Substantiv + Adjectiv. —** Beide Elemente können getrennt oder vereinigt werden. Beide Worte oder das Compositum bilden ihren Plural nach der Hauptregel.

Beispiel: un coffre fort oder coffrefort, des coffres forts oder coffreforts.

§ 20. **3. Nominalcomposita aus Adjectivum + Substantivum.** — Hier herrscht dieselbe Freiheit.

Beispiel: une basse cour oder bassecour, des basses cours oder bassecours; — un blanc seing oder blancseing, des blancs seings oder blancseings; — un blanc bec oder blancbec; — des blancs becs oder blancbecs.

§ 21. Ausnahmen: bonhomme und gentilhomme. Denn hier hat der Gebrauch einen Plural im Inneren geheiligt, der fürs Ohr hörbar ist: des bonshommes, des gentilshommes.

§ 22. In einem Worte, ohne Apostroph, darf geschrieben werden: Grandmère, grandmesse, grandroute.[1])

§ 23. **4. Composita aus einem Adjectiv und einem Substantiv, die einen neuen Gegenstand bezeichnen, welcher nach einer seiner Eigenschaften benannt ist.** Dieselbe Freiheit.

Beispiel: un rouge gorge oder rougegorge, des rouges gorges oder rougegorges.

§ 24. **5. Composita aus zwei Adjectiven zur Bezeichnung einer Person oder Sache.** — Beide Worte dürfen getrennt geschrieben werden, ohne Bindestrich, so dass jedes selbständig bleibt.

Beispiel: un sourd muet, une sourde muette, des sourds muets, des sourdes muettes; — douce amère u. s. w.

§ 25. **6. Composita aus zwei Substantiven, von denen das eine Apposition zum andern ist.** — Beide Worte werden entweder getrennt geschrieben, so dass jedes seinen Plural nach der Hauptregel bildet, oder sie werden beide ohne Bindestrich zu einem Wort vereinigt, das dann im Plural nur am Ende mit dem Zeichen der Mehrzahl versehen wird.

Beispiel: un chou fleur oder choufleur, des choux fleurs oder choufleurs; — un chef lieu oder cheflieu, des chefs lieux oder cheflieux.

§ 26. **7. Composita aus zwei Substantiven oder aus einem Substantiv und einem Adjectiv, von denen das eine in Wirklichkeit das Attribut des andern ist, ohne Partikel, die die Zusammengehörigkeit bezeichnet.** — Beide Wörter dürfen stets zu einem verbunden und im Plural mit dem regelmässigen Pluralzeichen versehen werden. —

Beispiel: un timbreposte, des timbrepostes; — un terreplein, des terrepleins.

---

[1]) Also natürlich auch alle anderen solche Wörter, wie grandville, grandtante u. s. w. Vergl. die umfangreiche Liste bei Plattner, Etudes de Grammaire u. s. w. I, 1, S. 11 ff. 2, S. 71 ff. (H.)

§ 27. In hôtel Dieu, fête Dieu scheint es geratener, bei der gegenwärtigen Schreibweise zu bleiben und die beiden Bestandteile zu trennen. Doch ist es nicht als Fehler anzurechnen, wenn jemand sie verbindet und in einem Worte schreibt hôteldieu, fêtedieu.

§ 28. Mit dem Plural der Wörter hôtel Dieu, fête Dieu, bain marie braucht man sich nicht zu befassen, da diese Ausdrücke im Plural nicht gebräuchlich sind. Im Elementarunterricht und den schriftlichen Uebungen kann man auch den Plural von trou madame beiseite lassen, da das Wort ein heute nicht mehr gebräuchliches Spiel bezeichnet.

§ 29. **8. Composita aus einem pluralischen Zahlenadjectiv und einem Substantiv oder einem Adjektiv.** — Man kann sie in einem Worte schreiben und dem zweiten selbst im Singular das Pluralzeichen lassen.

Beispiel: un troismâts, des troismâts; — un troisquarts, des troisquarts.

§ 30. **9. Composita, deren beide substantivische Bestandteile durch eine ihre Beziehung bezeichnende Partikel verbunden sind.** — Beide Bestandteile sind getrennt zu schreiben unter Beachtung der allgemeinen syntaktischen Regeln.

Beispiel: un chef d'oeuvre, des chefs d'oeuvre; — un pot au feu, des pots au feu; — un pied d'alouette, des pieds d'alouette; — un tête à tête, des tête à tête.

§ 31. 10. **Composita aus verschiedenen (substantivischen, verbalen, adjectivischen, adverbialen) Bestandteilen und Fremdwörtern.** — Trennung und Vereinigung der Bestandteile ist zu gestatten. Vereinigt man sie zu einem Worte, so darf dieses seinen Plural wie ein Simplex bilden.

Beispiel: un chassé croisé oder un chassécroisé, des chassés croisés oder des chassécroisés; — un fier à bras oder un fierabras, des fiers à bras oder des fierabras [1]); — un pique nique oder un piquenique, des pique niques oder des piqueniques; — un soi disant oder un soidisant, des soi disant oder des soidisants; — un te Deum oder un tedeum, des te Deum oder des tedeums; un ex voto oder un exvoto, des ex voto oder des exvotos; — un vice roi oder un viceroi; des vice rois oder des vicerois; — un en tête oder un entête; des en têtes oder des entêtes; — une plus (moins) value oder une plusvalue, moinsvalue, des plus (moins) value oder des plusvalues, moinsvalues; — un gallo romain [!!] oder galloromain, des gallo romains oder des galloromains.

§ 32. Das so seltsam gebildete Wort sot l'y laisse braucht man nicht zu behandeln.

§ 33. Ueberhaupt hat es keinen Zweck, den Elementarunterricht und die schriftlichen Arbeiten durch den Plural von Composita wie

[1]) Hier ist doch der Unterschied auch dem Ohre bemerkbar! Vergl. § 21! (H.)

laisser aller, ouï dire zu erschweren, die kraft ihrer Bedeutung nicht im Plural vorkommen.

§ 34. **Bindestrich.** — Selbst wenn die Bestandteile eines Nominalcompositums in der Schrift getrennt werden, darf kein Bindestrich gefordert werden.

Artikel.

§ 35. **Artikel vor Personennamen.** — Es ist gebräuchlich, den Artikel vor gewissen italienischen Familiennamen zu verwenden: le Tasse, le Corrège, und bisweilen auch fälschlich vor Vornamen: (le) Dante, (le) Guide. — Die Unkenntnis dieses Gebrauchs darf nicht als Fehler gerechnet werden.

§ 36. Grosse Unsicherheit herrscht auch bezüglich der Schreibung des Artikels in gewissen französischen Eigennamen: la Fontaine, la Fayette oder Lafayette. Bei einem Diktat ist dem Schüler zu sagen, ob in solchen Fällen der Artikel abzutrennen ist oder nicht.

§ 37. **Weglassung des Artikels.** — Wenn sich zwei durch et verbundene Adjectiva auf dasselbe Substantivum derart beziehen, dass sie thatsächlich zwei verschiedene Dinge bezeichnen, so ist die Weglassung des Artikels vor dem zweiten Adjectivum zu dulden.

Beispiel: L'histoire ancienne et moderne, wie l'histoire ancienne et la moderne.

§ 38. **Teilungsartikel.** — Vor einem Adjectivum, das einem Substantivum vorangeht, ist du, de la, des statt des partitiven de zu gestatten.

Beispiel: de oder du bon pain, de bonne viande oder de la bonne viande, de oder des bons fruits.

§ 39. **Artikel vor plus, moins u. s. w.** — Sehr spitzfindig und ziemlich unnütz ist die Regel, welche vorschreibt, le plus, le moins, le mieux als unveränderliches Neutrum vor einem Adjectivum zu behandeln, das einen höheren Grad der von dem bestimmten Substantivum besessenen Eigenschaft bezeichnet, ohne dass ein Vergleich mit anderen Gegenständen stattfände. Die Behandlung dieser Regel im Elementarunterricht und in schriftlichen Uebungen ist überflüssig. Es ist also gestattet zu schreiben: le plus, la plus, les plus, les moins, les mieux u. s. w. in Sätzen wie: on a abattu les arbres le plus oder les plus exposés à la tempête.

Adjectiv.

§ 40. **Uebereinstimmung des Adjectivs.** — In der Wendung se faire fort de ist die Veränderlichkeit des Adjectivs zu gestatten.

Beispiel: Se faire fort, forte, forts, fortes de.

§ 41. **Auf mehrere Substantiva bezügliches Adjectiv.** — Wenn ein Adjectiv auf mehrere Substantiva verschiedenen Geschlechtes folgt, ist es immer zu erlauben, dass das Adjectiv in den Plural des Masculinums tritt, gleichviel, welches Geschlecht das nächste Substantiv hat.

Beispiel: appartements et chambres meublés. — Doch ist es

auch gestattet, dass sich das Adjectiv nach dem zunächst stehenden Substantiv richtet.

Beispiel: un courage et une foi nouvelle.

§ 42. **Nu, demi, feu.** — Es ist zu gestatten, dass sich diese Adjectiva nach den Substantiven richten, denen sie vorangehen.

Beispiel: nu oder nus pieds, une demi oder demie heure (ohne Bindestrich!), feu oder feue la reine.

§ 43. **Zusammengesetzte Adjectiva.** — Die Vereinigung der beiden Componenten zu einem Worte mit regelmässigem Feminin und Plural ist zu gestatten.

Beispiel: Nouveauné, nouveaunée, nouveaunés, nouveaunées; — courtvêtu, courtvêtue, courtvêtus, courtvêtues u. s. w.

§ 44. Zusammengesetzte Adjectiva hingegen, die Farbenabstufungen bezeichnen und die infolge einer Ellipse zu wirklichen unveränderlichen Substantiven geworden sind, sind wie unveränderliche Wörter zu behandeln.

Beispiel: des robes bleu clair, vert d'eau u. s. w., ebenso wie man sagt des habits marron.

§ 45. Unveränderliche Participia perfecti. — Gegenwärtig bleiben die Participia approuvé, attendu, ci-inclus, ci-joint, excepté, non compris, y compris, ôté, passé, supposé, vu, wenn sie vor dem Substantivum stehen, auf das sie sich beziehen, unverändert. Excepté rechnet man sogar unter die Präpositionen. Es ist zu erlauben, diese Participia nach ihrem Substantivum zu konstruieren und nicht die Anwendung verschiedener Regeln zu verlangen, je nachdem diese Wörter am Anfang oder im Innern des Satzes stehen, oder je nachdem das Substantivum bestimmt ist oder nicht.[1]

Beispiel: ci joint oder ci jointes les pièces demandées (ohne Bindestrich zwischen ci und dem Participium); — je vous envoie ci joint oder ci jointe copie de la pièce.

Dieselbe Freiheit ist zu gestatten bei franc de poste. Also franc de poste oder franche de poste une lettre.

§ 46. **Avoir l'air.** — Ohne Unterschied ist es gestattet zu schreiben: elle a l'air doux oder douce, spirituel oder spirituelle. Die Kenntnis eines spitzfindigen Sinnesunterschiedes ist nicht zu verlangen, nach dem sich das Adjectiv auf air oder auf die Person bezieht, deren air es bezeichnet.

§ 47. **Numeralia.** — Vingt, cent. Die Aussprache rechtfertigt in gewissen Fällen die gegenwärtig geltende Regel, der zufolge diese Wörter in den Plural treten, wenn sie mit einem anderen Zahlwort multipliziert sind. Der Plural von vingt und cent ist zu gestatten, auch wenn ein anderes Zahlwort auf diese Wörter folgt.

Beispiel: quatre vingt oder quatre vingts dix hommes; — quatre cent oder quatre cents trente hommes.[2]

---

[1] Durch einen Artikel oder ein Pronomen. (H.)
[2] Vergl. auch § 49; demnach ist das Plural-s auch in Jahreszahlen gestattet. (H.)

§ 48. Der Bindestrich zwischen den Bezeichnungen der Einer und Zehner darf nicht gefordert werden.

Beispiel: dix sept.

§ 49. In der Bezeichnung der Jahreszahl ist mille statt mil zu gestatten, wie bei der Bezeichnung jeder anderen Zahl.

Beispiel: l'an mil huit cent [so!] quatre vingt [so!] dix oder l'an mille huit cents [so!] quatre vingts [so!] dix.

Pronomina.

§ 50. **Ce.** — Zu gestatten ist die Verbindung der Partikeln ci und là mit dem vorangehenden Pronomen.

§ 51. Es ist keine Unterscheidung zu fordern zwischen qu'est ceci, qu'est cela und qu'est ce ci, qu'est ce là. Die Weglassung des Bindestrichs in diesen Verbindungen ist zu erlauben.

§ 52. **Même.** — Nach einem Substantivum oder Pronomen im Plural ist es zu dulden, dass même sich nach dem Plural richtet. Bindestrich zwischen même und dem Pronomen ist nicht zu verlangen.

Beispiel: nous mêmes, les dieux mêmes.

§ 53. **Tout.** — Gestattet ist die Veränderung von tout ebenso vor einem femininen Adjectiv, das mit Vocal oder h muette beginnt, wie vor einem femininen Adjectiv, das mit Consonant oder h aspirée anfängt.

Beispiel: des personnes tout heureuses oder toutes heureuses; l'assemblée tout entière oder toute entière.[1])

§ 54. Vor einem Städtenamen darf sich tout nach diesem richten, ohne dass ein doch etwas gesuchter Unterschied zu machen ist zwischen Verbindungen wie tout Rome und toute Rome.

§ 55. Niemandem darf es als Fehler angerechnet werden, wenn er eine Frau schreiben lässt je suis tout à vous oder toute à vous.

§ 56. Wird tout in dem unbestimmten (indéfini[2])) Sinne von chaque verwandt, so ist unterschiedslos die Construction von tout mit dem darauf folgenden Substantiv im Singular und im Plural zu gestatten.

Beispiel: des marchandises de toute sorte oder de toutes sortes; — la sottise est de tout (tous) temps et de tout (tous) pays.

§ 57. **Aucun.** — Bei einer Negation ist der Gebrauch dieses Wortes im Plural wie im Singular zu gestatten.

Beispiel: ne faire aucun projet oder aucuns projets.

§ 58. **Chacun.** — Steht dieses Pronomen hinter dem Verbum und bezieht es sich auf ein Subject oder Object im Plural, so sind. nach chacun unterschiedslos son, sa, ses und leur, leurs zu gestatten

---

[1]) Durch diese Aenderung ist nun freilich nichts gebessert. Der logische Unsinn des bei dem Femininum veränderlichen Adverbiums ist nur verallgemeinert; im Masculinum muss man ja nach obiger Verordnung weiter schreiben z. B. des hommes tout honnêtes und nicht tous honnêtes. Ausserdem ist der Unterschied zwischen toutes heureuses und tout heureuses hörbar! Vergl. S. 51, Anm. 1 und § 21! (H.)

[2]) Soll heissen „verallgemeinernden" (H).

Beispiel: ils sont sortis chacun de son côté oder de leur côté: — remettre des livres chacun à sa place oder à leur place.

Verbum.

§ 59. **Zusammengesetzte Verba.** — In Verbalcompositis ist es gestattet, Apostroph und Bindestrich wegzulassen.

Beispiel: entrouvir, entrecroiser.

§ 60. **Bindestrich.** — Der Bindestrich zwischen Verbalform und hinter ihm stehendem Subjektpronomen darf fehlen.

Beispiel: est il?[1])

§ 61. **Unterschied zwischen scheinbarem und wirklichem Subject.**

Beispiel: sa maladie sont des vapeurs. Es ist kein Grund vorhanden, Regeln für solche Constructionen zu lehren, deren Anwendung nur bei der Lektüre und bei der Erklärung von Texten mit Nutzen durchgenommen werden kann. Hier handelt sich's um eine Stilfrage und nicht um eine Frage der Grammatik; sie darf also weder in elementaren schriftlichen Uebungen noch in Prüfungen gestellt werden.

§ 62. **Uebereinstimmung des Verbs mit mehreren, vorangehenden, nicht durch et verbundenen Subjecten.** — Wenn die Subjekte nicht durch ein Indefinitum wie tout, rien, chacun zusammengefasst sind, so ist immer die Verwendung des Verbs im Plural zu gestatten.

Beispiel: Sa bonté, sa douceur le font admirer.

§ 63. **Uebereinstimmung des Verbums, dem mehrere Subjecte vorangehen, verbunden durch** ni, ou, comme, avec, ainsi que **und andere gleichwertige Ausdrücke.**

Das Verbum ist hier immer im Plural zu gestatten.

Beispiel: ni la douceur ni la force n'y peuvent rien oder n'y peut rien; — la santé comme la fortune demandent à être ménagées oder demande à être ménagée; — le général avec quelques officiers sont sortis oder est sorti du camp; — le chat ainsi que le tigre sont des carnivores oder est un carnivore.

§ 64. **Verb nach collectivem Subject.** — In allen Fällen in denen das Collectivum eine Ergänzung im Plural bei sich hat, darf sich das Verbum nach dieser Ergänzung richten.

Beispiel: Un peu de connaissances suffit oder suffisent.

§ 65. **Numerus des Verbs nach** plus d'un. — Da es gegenwärtig üblich ist, nach dem Subject plus d'un das Verb in den Singular zu setzen, so ist die Construction des Verbs im Singular selbst dann zu gestatten, wenn auf plus d'un ein Attribut im Plural folgt.

Beispiel: Plus d'un de ces hommes était oder étaient à plaindre.

§ 66. **Verbum nach** un de ceux (une de celles) qui. — Wann muss das Verbum des Relativsatzes in den Plural, wann in

---

[1]) Doch wohl auch: donne le moi? Va t'en? Wie soll man für a-t-il schreiben Vielleicht at il, at on, at elle; vat il? Wir kommen auf diesen Fall noch zu sprechen (H).

den Singular treten? Das ist eine Feinheit, deren Behandlung weder in schriftlichen Arbeiten der Elementarstufe noch in Prüfungen zu versuchen ist.

§ 67. **C'est, ce sont.** — Da der Gebrauch betreffs der regelmässigen Verwendung von c'est, ce sont ausserordentlich schwankend ist, und da die besten Schriftsteller c'est vor einem Substantivum oder einem Pronomen der dritten Person im Plural verwandt haben, so ist in allen Fällen die Verwendung von c'est statt ce sont zu gestatten.

Beispiel: c'est oder ce sont des montagnes et des précipices.[1])

§ 68. **Consecutio temporum.** — Der Conjunctiv des Praesens statt des Conj. impf. ist zu gestatten in Nebensätzen, die von Hauptsätzen abhängen, deren Verbum im Conditionnel steht.

Beispiel: il faudrait qu'il vienne oder qu'il vînt.

Participium.

§ 69. **Participium praesentis und Verbaladjectiv.** — Es ist geraten, sich an die Hauptregel zu halten, nach der sich das Participium vom Adjectivum dadurch unterscheidet, dass das erstere eine Handlung ausdrückt, während das letztere einen Zustand bezeichnet. Es genügt, dass die Prüflinge in ihren Prüfungen bei zweifelhaften Fällen beweisen, dass sie richtig denken können. Sorgfältig sind in schriftlichen Arbeiten alle Spitzfindigkeiten zu vermeiden.

Beispiel: des sauvages vivent errant oder errants dans les bois.

§ 70. **Participium Perfecti.** — Die Regel über die Veränderlichkeit des mit avoir verbundenen Participiums, wie sie gegenwärtig gelehrt wird, ist von Schriftstellern und Grammatikern immer mehr oder weniger angefochten worden. Nach und nach hat sie sich immer verwickelter gestaltet; immer zahlreicher sind die Ausnahmen geworden, je nach der Form der dem Participium vorangehenden Ergänzung, je nachdem dasselbe Verbum in eigentlicher oder übertragener Bedeutung verwandt wird, je nachdem andere Verba das Participium begleiten. Ausserdem verliert diese Regel ihre Giltigkeit immer mehr. Es ist aber offenbar zwecklos, mit aller Gewalt eine Regel künstlich aufrecht erhalten zu wollen, die nur Verwirrung in den Unterricht bringt, die ohne jeden Nutzen für die Entwicklung des Verstandes ist und die den Fremden das Erlernen des Französischen sehr erschwert.

§ 71. Nichts braucht geändert zu werden an der Regel, nach der das Participium als Attribut sich nach dem von ihm bestimmten Worte zu richten hat, und nach dem Subject des Satzes, wenn es mit être oder einem intransitiven Verbum verbunden ist.

Beispiel: des fruits gâtés; — ils sont tombés; — elles sont tombées.

---

[1]) Also nun auch c'est eux qui l'ont fait! (H).

§ 72. Ist aber das Participium perfecti mit avoir verbunden, so darf es in allen Fällen unverändert bleiben, in denen es sich nach der bisher giltigen Vorschrift nach seinem Objekt zu richten hatte.

Beispiel: les livres que j'ai lu oder lus; — les fleurs qu'elles ont cueilli oder cueillies; — la peine que j'ai pris oder prise.

§ 73. Das part. perf. der reflexiven Verba darf gleichfalls in allen Fällen unverändert bleiben, in denen es bisher verändert werden musste.

Beispiel: elles se sont tu oder tues; — les coups que nous nous sommes donné oder donnés.

Adverbium.

§ 74. **Ne in untergeordneten Sätzen.** — Die Verwendung dieser Negation in einer sehr grossen Anzahl untergeordneter Sätze verursacht viele schwierige, verwickelte, sprachwidrige Regeln, die oft mit dem Gebrauch der klassischsten Schriftsteller im Widerspruch steht.

§ 75. Ohne dass verschiedene Regeln aufzustellen sind, je nachdem die regierenden Sätze affirmativ, negativ oder interrogativ sind, ist das Fehlen der Negation ne in untergeordneten Sätzen gestattet, die von Verben oder Ausdrücken abhängen wie: Empêcher, défendre, éviter que, u. s. w.

Beispiel: défendre, qu'on vienne oder qu'on ne vienne; Craindre, désespérer, avoir peur, de peur que, u. s. w.

Beispiel: de peur qu'il aille oder qu'il n'aille; Douter, contester, nier que u. s. w.

Beispiel: je ne doute pas que la chose soit vraie oder ne soit vraie.

Il tient à peu, il ne tient pas à, il s'en faut que u. s. w.

Beispiel: il ne tient pas à moi que cela se fasse oder ne se fasse.

§ 76. Nach Comparativen und Wörtern mit comparativem Sinne, wie autre, autrement que u. s. w. ist das Fehlen dieser Negation gleichfalls zu gestatten.

Beispiel: l'année a été meilleure qu'on l'espérait oder qu'on ne l'espérait; — les résultats sont autres qu'on le croyait oder qu'on ne le croyait.

§ 77. Dasselbe gilt nach den Ausdrücken à moins que, avant que.

Beispiel: à moins qu'on accorde le pardon oder qu'on n'accorde le pardon.

Bemerkung.

§ 78. Bei Prüfungen sollen nicht als schwere Fehler solche gerechnet werden, die nichts gegen Verstand und wirkliches Wissen des Prüflings beweisen, sondern die nur seine Unwissenheit in irgend einer grammatischen Feinheit oder Spitzfindigkeit darthun. Besonders also werden sehr leicht anzurechnen sein:

1. Fehler bei der Wahl des Geschlechts von Substantiven, die

verschiedenes Geschlecht haben, je nachdem sie als Abstracta oder Concreta gebraucht werden, wie z. B. aide, garde, manoeuvre u. s. w., oder die mit dem Wechsel des Geschlechtes zugleich eine leichte Aenderung des Sinnes erfahren, wie couple, merci, relâche u. s. w.;

2. Fehler bezüglich eines besonderen Plurals gewisser Substantiva, besonders in den technischen Sprachen; z. B. aïeuls und aïeux, ciels und cieux, oeils und yeux, travails und travaux u. s. w.,

3. Fehler bezüglich Verwendung oder Weglassung des Artikels oder der Verwendung verschiedener Praepositionen vor den masculinen Ländernamen:

Beispiel: aller en Danemark, en Portugal, aber aller au Japon, au Brésil.

So weit der Erlass.[1])

Mit allem Unnötigen hat er noch nicht aufgeräumt. Einigemale verwickelt er sich in Widersprüche. Hie und da wird man ihm auch nicht unbedingt beipflichten. Jedenfalls ist er mit Freuden zu begrüssen, zum mindesten als ein Anfang zu einem hoffentlich guten Ende.

Es ist wohl ganz selbstverständlich, dass wir deutschen Lehrer uns ebenso nach ihm zu richten haben, wie unsere Kollegen jenseits der Vogesen, auch ohne dass von unserer Behörde eine entsprechende Verordnung kommt.

Da die sogenannte grammatische Richtung im Sprachunterricht noch viel mehr Anhänger hat, als es nach den theoretischen Schriften unserer hervorragendsten neuphilologischen Schulmänner scheinen könnte,[2]) so wird mancher recht unzufrieden sein mit dem französischen Minister, der ihr mit einem Federstrich einen so empfindlichen Stoss versetzt. (Ich bin lange nicht Optimist genug, um zu schreiben: „den Gnadenstoss", so sehr ich wünschte, dass es so wäre). Ich halte sogar den Fall durchaus nicht für unmöglich, dass einer sich im Stillen fragt, was er nun wohl in der schönen Zeit beginnen solle, die er sonst mit Participialregeln und Composita hinbringen durfte, und manchem Lehrbuchschreiber „alter" Richtung mag es um sein Büchlein angst und bange werden.

Das aber glaube ich denn doch nicht, dass es einer von uns fertig bringen wird, von seinen Schülern zu fordern, französischer zu schreiben, als die Franzosen. Oder sollte es doch Leute bei uns geben, die es allenfalls fertig brächten, eine französische Prüfungsarbeit diesseits der Vogesen für schlecht oder gar ungenügend zu erklären, die drüben mit „gut" zensiert werden würde?

(Fortsetzung folgt.)

---

[1]) Der französische Text desselben ist jetzt veröffentlicht in Viëtors „Die Neueren Sprachen", VIII, 7 (November 1900) S. 404— 12 (Korrekturbemerkung).

[2]) Sonst könnten Bücher, wie die Schulgrammatiken von Ploetz, Ploetz-Kares, Deutschbein u. a. nicht noch so verbreitet sein!

B. Kleinere Beiträge und Mitteilungen.

I.

Psychologie und Pädagogik.

(Bericht über die schleswig-holsteinische Lehrerversammlung.)

Von Marx Lobsien, Kiel.

Am 1. August 1900 hielt die Vereinigung für wissenschaftliche Pädagogik in Schleswig-Holstein neben der 50. Jahresversammlung der allgemeinen schleswig-holsteinischen Lehrerversammlung in Kiel ihre Jahreszusammenkunft ab. Professor Baumgarten-Kiel führte den Vorsitz, Reg.- und Schulrat Dr. Butzky-Schleswig nahm als Gast an den Verhandlungen teil.

Professor Dr. Götz-Martius[1])-Kiel hielt einen Vortrag, aus dem einige Gedanken hier angemerkt werden mögen.

Der Forscher im Laboratorium denkt nicht zunächst an eine praktische Anwendung seiner Ergebnisse, ihm liegt wesentlich nur das Studium der vorliegenden Thatsachen am Herzen. Das Streben, den Ergebnissen der Experimentalpsychologie ein praktisches Feld zu eröffnen, stammt aus pädagogischen Kreisen und macht sich immer lauter vernehmbar. Für die neuere Psychologie liegt darin einerseits ein Anlass zu hoher Befriedigung, andererseits aber auch zu erneuter Bethätigung.

Die Pädagogik ist nicht zunächst Wissenschaft, sondern eine Kunst mit wissenschaftlichem Charakter. Ihre Ziele werden ihr nicht, wie der Wissenschaft, von ihnen heraus gesteckt, sondern von aussen gewiesen durch den Staat, die Kirche, die Umgebung, die Ethik. Jede Kunst bedarf zur Erreichung ihres Zieles der Technik, der theoretischen, wie der praktischen; die Technik der pädagogischen Kunst ruht auf der Kenntnis der psychischen Gesetze, ihrer Statik und Mechanik. Die psychische Statik und Mechanik Herbarts fusst auf metaphysischer Spekulation und hat heute ihre Bedeutung eingebüsst. An die Stelle der Psychologie Herbarts tritt die neue. Es erhebt sich die Frage, ob die experimentelle Psychologie im stande ist, das Ideal Herbarts — genaue Kenntnis der Gesetze des psychischen Lebens — zu realisieren.

Die Wissenschaft und nicht zum wenigsten die Pädagogik erwartet es von ihr. So findet sich in der trefflichen Zeitschrift für pädagogische Psychologie von Kemsies-Berlin die Forderung: Das gesetzmässige Verhalten der Seele muss sowohl in quantitativer wie in qualitativer Hinsicht vollkommen erforscht sein, bevor überhaupt von eigentlicher Pädagogik geredet werden könne.[2]) Wie steht dazu die neuere Psychologie, kann sie das leisten?

Die Beantwortung der Frage lässt notwendig erscheinen, schnell einen Blick auf das Wesen der experimentellen Psychologie zu werfen. Dieses ist zwar nicht überall einheitlich bestimmt worden, doch finden sich Grund-

[1]) Vertreter der neueren Psychologie an der Universität Kiel.

[2]) Diese Behauptung kann nicht als stichhaltig betrachtet werden. Vergl. übrigens die an folgenden angeführten Grundzüge der experimentellen Psychologie. D. R.

züge, die sich allgemeiner Zustimmung erfreuen. 1. Die physiologische Psychologie lehnt sich an die Physiologie an. Wie sie aus dieser Wissenschaft ihre Anregung geschöpft, so hat sie auch einen nervösen Leitungs- und einen Centralapparat im Gehirn zur notwendigen Voraussetzung. 2. Ueber das Wesen der Seele dürfen erst dann Theorien konstruiert werden, wenn die genaue Kenntnis der seelischen Erscheinungen vorliegt, die Theorie ist ein allgemeiner Ausdruck für dieselben. Als psychische Erscheinung darf aber nur gelten, was sich der inneren Wahrnehmung erfahrungsgemäss erschliesst. 3. Die Anwendung verschiedener Untersuchungsmethoden ist notwendig. Gerade hierin sind glänzende Fortschritte gemacht worden. Man muss aber vorsichtig sein und darf niemals vergessen, dass Physiologie und Psychologie nicht ein und dasselbe sind; man kann in der Physiologie zwar wohl von aussen beobachten, nicht aber in der Psychologie. Das Experiment gewährt eine Erleichterung des Beobachtens, ohne doch dessen Charakter als inneres Wahrnehmen zu verändern.

Der Inhalt der psychischen Vorgänge wird uns durch die Wahrnehmungen gegeben; sie sind nicht einfach, sondern zusammengetsezt; auch die Sinneswahrnehmungen sind Komplexe, und der Psychologie erwachsen die beiden Aufgaben: 1. Die Elemente der Komplexe zu erkunden und 2. aus den Elementen die Komplexe abzuleiten. Schon in der Fassung dieser Aufgaben zeigt sich Uebereinstimmung mit den Naturwissenschaften, auch bei ihnen redet man von Elementen, den Atomen und deren mannigfachen Zusammensetzungen. Die Elemente der Psychologie sind die Empfindungen, die Komplexe die Vorstellungen, wie sie der Wahrnehmung selbst gegeben ist.

Die Analyse besonders der Sinnesempfindungen ist in hervorragender Weise gelungen, schwieriger ist, zu sagen, wie daraus Sinnesvorstellungen entstehen. Das zu zeigen würde notwendig sein, die einzelnen Sinnesgebiete durchzugehen, doch kommen Geschmacks-, Geruchs- und Tastsinn hier nicht weiter in Betracht, weil sie weniger Komplexe liefern und für die beiden höheren Sinne möge je ein Beispiel ausreichend sein. — Der Klang a scheint ein einfaches Gebilde zu sein, und doch offenbart sich bei genauerem Beobachten, dass er sehr zusammengesetzt ist. Wie man ihn physikalisch besonders durch Zuhilfenahme von Räsonatoren in Grundton und Obertöne zerlegen kann, so bemerkt man auch bei schärferem Hören die 8° des Grundtons die 5 der 8° u. s. w. Der Klang offenbart sich also als bestehend aus einer Reihe von Empfindungen und es kommt darauf an, zu erforschen, wie sie sich zum Komplexe verhalten. Man sagt, sie verschmelzen; aber verschmelzen kann doch nur, was vorher unverschmolzen war, — unverschmolzen ist uns aber in der Erfahrung nirgends etwas gegeben. Mit welchem Rechte redet man hier denn von Verschmelzung? Es liegt am Tage, dass die Analyse nachträglich stattfand und die Behauptung ist eine falsche Hypothese. — Verwickelter noch liegt die Sache bei dem Auge, z. B. bei den Raumvorstellungen. Auf der Netzhaut entsteht ein umgekehrtes und verkleinertes Bild des Gegenstandes. Die Reize aber vermitteln doch nur einzelne Empfindungen, wie vereinigen sie sich denn

zum Bilde? Man ist offenbar gezwungnn, mit Lotze, wieder besondere Prozesse anzunehmen, welche diese Sonderempfindungen zum Bilde vereinigen. Den Augenbewegungen soll die Fähigkeit zu orientieren innewohnen. Dem gegenüber ist aber besonders darauf hinzuweisen, dass, wenn die Empfindungen überhaupt verschmelzen, dann müssen es offenbar auch die Bewegungsempfindungen, so aber gerät man in einen Kreis.

Eine vorsichtige Analyse führt vielmehr zur Annahme räumlicher Elemente. Man denke z. B. an den Biographen. Hier zeigt sich deutlich, dass die räumliche Wahrnehmung in eine Reihe gesonderter Momente zerlegt ist, eine Erscheinung, die aber darauf zurückzuführen ist, dass es vor der inneren Erfahrung keine unräumlichen Wahrnehmungen giebt.

Wichtiger für die pädagogische Kunst sind die physischen Prozesse höherer Art: hier sucht sie ihre eigentliche Aufgabe. Es handelt sich um Fragen: wie folgende: Wie werden aus Vorstellungen Erkenntnisse und Begriffe? Ist das psychische Leben auch hier von der Mechanik beherrscht; walten auch bei der Begriffsbildung mechanische Gesetze vor gleich den Naturgesetzen? Eine Antwort in bejahendem Sinne hört man in weit verbreiteten Kreisen. Ist sie berechtigt?

Jegliche Assoziation beruht auf der Möglichkeit der Reproduktion; worin ihr eigentliches Wesen aber besteht, weiss man nicht zu sagen. Man muss sich eben begnügen, sie einfach als Thatsache zu konstatieren. Nicht einmal kann man sagen, dass die gleiche Vorstellung zurückkehre, vielmehr ist jede neu, denn die Vorstellungen sind nicht dinglich irgendwo aufgespeichert, sie sind vielmehr nur Funktionen. Die neue und die alte Vorstellung sind nicht identisch, wie eine genauere Untersuchung lehrt. Schon das muss gegen die Assoziation vorsichtig machen.

Ferner: Es kommen feste und lose Vorstellungsverbindungen vor, Reihen werden plötzlich abgebrochen und plötzlich durch ein anderes Element verknüpft — hier wirkt doch kein fester Mechanismus, keine Assoziation. Diese ist doch ein Dispositionskomplex, der sich durch Gewohnheit und Uebung gebildet hat, — er ist nicht Ursache, sondern Ergebnis der Erfahrung. Nicht einmal das Wiedererkennen beruht auf der Assoziation, denn die neue Vorstellung ist eine Funktion, die mit der früheren nichts zu thun hat. Wir sind ausser stande, jetzt und wohl für immer, für diese Erscheinung eine Erklärung abzugeben.

Wie entstehen aus den Vorstellungen Begriffe? Ueber diese Angelegenheit besteht in der Philosophie ein alter Streit, der zwischen Empirismus und Rationalismus. Leibnitz und Kant bestreiten die Möglichkeit des reinen Empirismus. Einige Gesichtspunkte mögen an diesem Orte genügen. Die Unmöglichkeit eines mechanischen Verlaufs, wie er doch der Assoziation zu Grunde liegt, folgt aus der Thatsache, dass Gedanke und Ding so verschieden sind, dass ein deratiges Verhalten einfach unmöglich ist.

Dann: Wie geschieht der Fortschritt, die Entwickelung der Assoziation? Darf man annehmen so wie bei dem Knaben, den ein fallender Apfel auf die Idee des Gravitationsgesetzes brachte? Dann würde allerdings die Assoziation höchst einfach zu Ideen führen. Nein, umgekehrt, die Idee des

Gesetzes lag durch viele und lange Arbeit längst vor und wurde nur durch die äussere Erscheinung ausgelöst. Es handelt sich um eine Neuarbeit, eine Neuschaffung. Diese kann zwar durch eine systematische Zuschneidung erleichtert, niemals aber erspart werden. Könnte sie thatsächlich durch den Mechanismus ersetzt werden, dann wäre die pädagogische Arbeit ein Kinderspiel. Aber der Satz: die ∠ eines △s = 2 R. ist zwar nur ausgesprochen eine mechanische Leistung, die Einsicht aber erfordert ein erneutes Erkennen. — Man kann überhaupt den vorliegenden Prozess nur studieren an der Hand der Geschichte der Wissenschaft, sie aber lehrt, dass geistige Entwickelung nirgends auf blosz mechanischem Wege vor sich gegangen ist.

Dasselbe gilt endlich auch bezüglich der Bildung des Willens aus den Affekten und Trieben. Der Wille ist kein besonderes Vermögen, auch nicht geht er nur aus Vorstellungen hervor, seine Grundlage sind die Triebe und Affekte. — Den Bewegungen in der Natur sind zu vergleichen die Reflexe. Durch Uebung und Assoziationen (die hier eine grosse Rolle spielen) wird erst eine geordnete Thätigkeit möglich. Triebe und Affekte bestimmen das Handeln zuerst, aber unvollkommen: Zwang, Suggestion, Nachahmung, Milieu sind die wichtigsten Faktoren für die Bildung der assoziativen Zusammenschlüsse. Der Wille wächst allmählich. — Die Psychologie kann auch hier nicht von einer mechanischen Entwickelung reden, nur eine Beschreibung der Elemente der Entwickelung liefern.

Also nirgends dürfen wir von einer Mechanik, das heisst einer durchgängigen Gesetzmässigkeit des psychischen Lebens reden, die innere Erfahrung gewährt dazu keine Berechtigung, wohl aber von Eigenartigkeit, von typischem Geschehen. Die Psychologie hat zu leisten eine analysierende Beschreibung der psychischen Vorgänge und Entwickelung. Es ist wünschenswert, dass die mechanische Auffassung, die noch Herbart als Ideal vorschwebte, vorab aus ihr gänzlich verschwinde, da sie zu falschen Begriffen verleitet. — Der Pädagoge aber muss das Gesamte des geistigen Lebens ins Auge fassen, er darf nicht mechanisieren, denn er ist kein Mechaniker, sondern ein Künstler.

Hierauf entwickelte Pastor Kock-Fehmarn im Auftrage des Vorstandes Richtlinien für das Arbeitsgebiet des nächsten Jahres: Die sittliche Entwickelung des Kindes. — Die ausscheidenden Vorstandsmitglieder wurden wiedergewählt, so dass sich der Vorstand zusammensetzt aus: Professor Dr. Baumgarten-Kiel, Rektor Dannmeier-Kiel, Pastor Kock-Fehmarn, Marx Lobsien-Kiel, Peper-Preetz.

II.

Herbarts Ethik und der Evolutionismus.

(Bericht über die 31. Hauptversammlung des Vereins für Herbartische Pädagogik in Rheinland und Westfalen, Elberfeld den 14. Juli 1900.)

Von Julius Honke, Weitmar.

Es ist in den letzten Jahren von verschiedenen Seiten der Versuch unternommen worden, die absolute Ethik Herbarts durch die relative des Evolutionismus zu ersetzen oder zu ergänzen. Wir erinnern nur an die Schriften des Marburger Professors Natorp, dessen Ausführungen auch in Lehrerkreisen manchen Beifall gefunden haben; ferner an die Abhandlungen von O. Foltz: „Die Ethik und das Ziel der Erziehung“, „Die ästhetische Beurteilung des Willens“ (Päd. Studien XXI, 3. und 4. Heft), worin der Verfasser mit einigen Vorbehalten die Ansichten Paulsens vertritt. Denselben Standpunkt verteidigt F. Böringer in der Abhandlung: „Das Sittliche und seine Begründung“. Wir nennen noch Krause, der sich in der „Pädagogischen Zeitung“, 1899, Nr. 42 ff. darüber verbreitet, Baumann in der Schrift: „Realwissenschaftliche Begründung der Moral, des Rechts und der Gotteslehre“, 1898, und K. Biedermann in „Zeit- und Lebensfragen aus dem Gebiete der Moral“. Den ersten Anstoss hat diese Geistesströmung wohl durch die philosophischen Schriften Spencers erhalten.

Auf Veranlassung des Vereins für Herbartische Pädagogik in Rheinland und Westfalen, der weit über 1400 Mitglieder zählt, hat Herr Pastor Otto Flügel in Wansleben bei Halle sich die dankenswerte Aufgabe gestellt, diese Versuche zur Ersetzung oder Ergänzung der Ethik Herbarts einer kritischen Prüfung zu unterziehen und das Ergebnis seiner Arbeit in der Einladungsschrift des Vereins zu veröffentlichen.[1]) Auf der 31. Hauptversammlung des Vereins in Elberfeld, am 14. Juli 1900, wurde dann in Anwesenheit von etwa 180 Lehrern eingehend über den Gegenstand verhandelt. Nachfolgend geben wir eine gedrängte Darstellung von Flügels Abhandlung und ihrer Besprechung.

I. Zunächst werden die Ethik Herbarts und die des Evolutionismus einander gegenübergestellt, wobei die erstere als bekannt vorausgesetzt wird. Die Ethik des Evolutionismus ist eine Entwickelungslehre. Sie sucht zuerst die Thatsache festzustellen, dass alles sittliche Urteilen, Wollen und Handeln, alle Gesetze und Institutionen, sich allmählich entwickelt haben; sodann forscht sie den Ursachen nach, welche diese Entwickelung bedingen, und findet sie in dem Zusammenleben der Menschen; das giebt dieser Ethik den sozialen Charakter. Endlich wird aus der Thatsache der Entwickelung der Schluss gezogen, dass noch immer das Sittliche in jeder Form sich entwickele und vervollkommne, und dass also ein Sittliches niemals etwas absolut, sondern immer nur etwas relativ Gültiges sei.

Zwischen der Ethik Herbarts und der des Evolutionismus ist nur über

[1]) Einladungsschrift zur 31. Hauptversammlung des Vereins für Herbartische Pädagogik in Rheinland und Westfalen. Elberfeld 1900. Herausg. von A. Lomberg, Elberfeld. D. R.

den letzten der drei Punkte Streit, indem Herbart wie auch Kant darlegt, dass die sittlichen Elementarurteile absolut sind, also für alle vernünftigen Wesen und für alle Zeiten Geltung haben. Hingegen herrscht über die beiden ersten Punkte, dass sich das Sittliche entwickelt, und dass es sich durch das Zusammenleben der Menschen entwickelt hat, keinerlei Meinungsverschiedenheit; vielmehr ist von Herbart und seinen Anhängern nicht allein dasselbe behauptet, sondern sehr ausführlich begründet worden.

Gegen Herbarts Ethik wird eingewendet, sie weise den Entwickelungsgedanken ab. Das ist unzutreffend, weil Herbart wiederholt darauf hinweist, dass Recht und Tugend ihre Naturgeschichte haben und aus dem naturwüchsigen Egoismus hervorgegangen sind. Nach ihm ist nicht die Ethik, sondern die Psychologie der Ort für Untersuchungen dieser Art.

Nach evolutionistischer Ansicht ist der Unterschied von gut und böse nicht ursprünglich, sondern er ist geworden und zwar aus Erscheinungen, die uns schon im Pflanzen- und Tierreiche als Parasitismus und Mutualismus vorliegen. Parasitismus oder das Schmarotzertum in gerader Linie weiter entwickelt ergiebt im Zusammenleben der Menschen die mannigfaltigsten Formen des Bösen, wo der Einzelne seinen Vorteil auf Kosten der Gemeinschaft sucht. Als Mutualismus bezeichnet man die Fälle, wo mehrere Tiere sich einander fördern, indem jedes sich selbst fördert. Der Specht hackt ein Loch in den Baum, um einen Wurm für sich herauszuholen, dieses Loch benutzt die Meise als Brutort für sich. So haben auch die Menschen sich nicht mit Bewusstsein, mit Wahl nach Grundsätzen ursprünglich gesellt Die ersten Gemeinschaften waren notwendig zur Erhaltung der Gattung Nur diejenigen Gesellungen hatten Bestand, in denen sich die Einzelnen gegenseitig schonten und förderten. Der eigne Vorteil nötigte zu einem solchen Verhalten. Von den Gescheitesten und Einflussreichen in der Gesellschaft wurde erkannt, was dem Ganzen nützlich oder schädlich war. Jenes wurde gelobt und als gut bezeichnet; dieses wurde getadelt, bestraft und böse genannt. Wären Mord, Ehebruch, Lüge, Raub, Feigheit der Gesellschaft förderlich, so würde man sie als gut und nützlich anerkannt haben. Hier richtet sich also das, was man für gut hält, einzig nach dem, was in einer Gemeinschaft als das für die Mehrzahl Förderliche erkannt ist. Darum wird sich auch das Urteil über gut und böse mit den Interessen der Gesellschaft ändern. Da nun gewisse Interessen sich zu allen Zeiten und unter allen Völkern in gleicher Weise wiederholen, so werden auch die Völker in manchen sittlichen Urteilen übereinstimmen. Wo aber die Interessen andere werden, wechseln auch die Anschauungen über gut und böse.

Flügel legt nun dar, dass die Verschiedenheit der Ansichten über gut und böse oft grösser scheint, als sie in Wirklichkeit ist. Wer sich das Vergnügen macht, die Blätter der Eiche zu untersuchen, wird kaum zwei derselben finden, die in Form, Grösse und Farbe ganz genau gleich sind; hingegen der andere findet, dass sie alle im grossen und ganzen von einerlei Art sind. „Es ist gewiss“, sagt Wundt, auf den sich die Gegner Herbarts oft berufen, „dass aus den übereinstimmenden sittlichen Anlagen des menschlichen Bewusstseins schliesslich übereinstimmende sittliche An-

schauungen sich entwickelt haben. Gegenteilige Behauptungen beruhen entweder auf übertreibenden Schilderungen der Vorstufen des sittlichen Bewusstseins oder auf einer übermässigen Betonung jener spezifischen Färbungen des sittlichen Lebens, welche die wechselnden Bedingungen des Kultus und des nationalen Charakters mit sich bringen. Kein Unbefangener kann sich der Ueberzeugung verschliessen, dass die Unterschiede hier schliesslich nicht grösser sind als auf intellektuellem Gebiete, wo trotz aller Abweichungen der Anschauungen und Denkrichtungen die Allgemeingültigkeit des Denkgesetzes feststeht. Bei näherer Prüfung erweist sich der Inhalt der meisten sogenannten Sittengesetze als ein fast übereinstimmender, insoweit Unterschiede zurückbleiben, sind es solche, die in Motiven und namentlich in den vorausgesetzten Zwecken weit deutlicher zum Ausdruck kommen." A. Lange hat in seiner Geschichte des Materialismus ausgeführt, es sei ohne Zweifel eine Wirkung des Christentums, dass in sittlicher Beziehung die Urteile und Ideale nicht nur reiner, sondern auch gleichförmiger, übereinstimmender geworden sind! Bezüglich der grossen Verschiedenheit der Ethik in den philosophischen Systemen wird bemerkt, dass systematische Mängel in der Anlage ethischer Untersuchungen weniger geschadet haben, als sonst der Irrtum zu schaden pflegt, weil beim Vorhandensein einer tüchtigen Gesinnung die ethischen Ideen in der Auslegung der Thatsachen sich stillschweigend geltend machen und den mangelhaften Ausdruck der Lehre stets ergänzen. „Die Bildung der menschlichen Gesellschaft", sagt Herbart, „hängt glücklicher Weise sehr wenig davon ab, in welcher Formel die eine oder die andere Schule das Moralgesetz abfasst, ob sie es für Eines oder Vieles erklärt, und was sie vom göttlichen Keime mehr oder minder erbaulich sagen mag. Die Formeln werden am Ende doch an dem sittlichen Urteile, wie es unter gebildeten Menschen sich unwillkürlich erzeugt und umläuft, als an ihrem Massstabe geprüft und vermögen höchstens dieses Urteil aufmerksamer auf gewisse Punkte zu machen, nicht aber es zu verändern. Es ist nichts Neues in der Ethik zu erfinden; es kommt nur darauf an, das Alte wieder zu finden, das längst Vorhandene soll vollständig und in scharfer Bestimmtheit zusammengestellt, das auf immer Unbestimmbare von dem Sichern und Festen abgeschieden werden. So äussert sich auch Wentscher in seiner Abhandlung: „Zur Theorie des Gewissens" in Natorps Archiv für systematische Philosophie, 1899. Herbarts Ethik steht in keinem Punkte im Widerspruch mit dem sittlichen Urteil vernünftiger Menschen. Was von manchen Kritikern an ihr bemängelt wird betrifft nur den logischen Aufbau und Zusammenhang der Gedanken.

Von Böringer und Foltz wird behauptet, bei Kollisionen der Pflichten lasse uns die Herbartsche Ethik im Stich und gebe keine bestimmte Anweisung, wie pflichtgemäss zu handeln sei. Hiergegen bemerkt Flügel, dass eine Ethik, welche ihre Vorschriften aus einem Prinzip entwickelt, eine solche Kollision der Pflichten gar nicht kenne und also auch ratlos lasse. Die ethischen Ideen Herbarts aber weisen darauf hin, einer solchen Kollision nach Möglichkeit vorzubauen. Ist das in einem bestimmten Falle nicht geschehen, so lassen sich unter Berücksichtigung der Ideen die Pflichten

wägen, damit man sich für eine entscheide. Auch beim besten Wollen und Handeln bleibt in uns oft ein Stachel zurück, das Gefühl unserer Unvollkommenheit, was nach den fünf Ideen wohl begreiflich ist, wofür aber eine andere Ethik keine so begreifliche Erklärung darbietet. Zu ihr haben wir auch ein Mittel zur richtigen Beurteilung historischer Persönlichkeiten. Wir brauchen nicht zu fragen, wohin man wohl käme, wenn man den Massstab der absoluten Wertschätzung zur Anwendung brächte, z. B. bei Luther oder Bismarck. Wenn jemand durch verwerfliche Mittel Grosses erreicht hat, weiss man dann, ob er durch sittliche Mittel nicht noch Grösseres erreicht haben würde? Noch grösser ist der Irrtum, wenn behauptet wird, aus den Ideen Herbarts liessen sich gar keine, oder sogar entgegengesetzte Pflichten ableiten. Wo die Ideen zur Anwendung kommen sollen, da wird von dem Handelnden gefordert die Kenntnis der Natur des Menschen und der Dinge, sie fordern jeden auf, nach seiner Art und auf einem für ihn gangbaren Weg sich im Guten zu üben. Das ist von bedeutenden Männern anerkannt worden.

Ueberweg, der dieser Ethik sonst fern stand, sagt von ihr: „Wir finden in der durch Herbart angebahnten Richtung die nahe Vermittelung zwischen der einseitig materialen und der einseitig formalen Grundlegung der Sittenlehre und zugleich die Möglichkeit, die volle Strenge allgemein gültiger Gesetze mit der eingehendsten Rücksicht auf die individuelle Natur des besonderen Falles zu vereinigen. Wir meinen aber auch in dieser Grundlegung den wahrsten philosophischen Ausdruck des durch das Christentum begründeten ethischen Bewusstseins zu finden."

Nun geht Flügel dazu über, aus abgeschlossenen Zitaten von Böringer, Wundt, Spencer u. a. zu zeigen, dass die evolutionistischen Sätze vom Verhältnis des Einzelwillens zum Gesamtwillen, von der Arbeit für das Gemeinwohl, von der Macht der Sitte, von dem vorbildlichen Handeln der grossen Geisteshelden der Ethik weder einen materialen Inhalt, noch bestimmte Vorschriften geben können und Kollision der Pflichten vermeiden lassen. Interessant ist die Bemerkung Spencers, dass die Entwickelungslehre ihm weniger direkte Formulierungen für die Moral geliefert habe, als er erwartet hatte. Für den gewöhnlichen Geist, sagt Paulsen, ist es viel zuträglicher, sich der herrschenden Sitte anzuschliessen, oder wie es bei Wundt heisst, sich mit der gewöhnlichen Pflichterfüllung zu begnügen. Sittlichkeit, sagt Nietzsche, ist nichts anderes als Gehorsam gegen die Sitte. Also erst wird die Sittenlehre als kosmische Ethik an die Entwickelung des ganzen Weltalls angeknüpft und dann endigt sie mit einer spiessbürgerlichen Klugheitslehre.

Es folgt dann eine eingehende Besprechung Natorpscher Sätze über ethische Grundanschauungen, worin gezeigt wird, dass auch von diesem Kritiker Herbarts die Ethik nur formale Aufstellungen erhält, z. B. der Wille soll so wollen, dass die verschiedenen Willensrichtungen und Bestrebungen einen einzigen Gesamtwillen ausmachen. Am Schlusse dieses Abschnittes stellt Flügel die folgenden drei Thesen auf: 1. Es ist kein Gegensatz, wenn Individualethik und Sozialethik. Individual- und Sozialpädagogik

einander entgegengesetzt werden. Jede allgemeine Ethik oder allgemeine Pädagogik muss beide Seiten bieten, wie das bei Herbart der Fall ist; auch Natorp entwickelt beides und zwar stellt er die Tugenden des Individuums den sittlichen Aufgaben der Gemeinschaft voran. 2. Evolutionistische Ethik ist nicht ohne weiteres immer Sozialethik. Die evolutionistische Ethik ist ebensowohl nach individualer wie nach sozialer Seite nach aristokratischen und demokratischen Folgen entwickelt worden. Das hat Flügel näher gezeigt in seiner Schrift: Idealismus und Materialismus der Geschichte. 3. Evolutionistische Ethik ist nicht ohne weiteres relative Ethik. Herbarts Ethik kann man zur evolutionistischen rechnen, weil sie die Ideen ansieht als nicht angeboren, nicht sich spontan entwickelnd, sondern so, dass sittliches Urteil, Sittlichkeit und Sitte und was damit zusammenhängt, das Ergebnis einer anthropologischen, ethnologischen und historischen Entwickelung im Einzelnen und im Ganzen sind. Nur behauptet sie, diese Entwickelung habe, wie in der Logik, wie etwa in der Harmonielehre zu festen, bleibenden Normen geführt, was der Evolutionismus im gewöhnlichen Sinne leugnet.

Die Anhänger dieses Evolutionismus konstruieren, denn Erfahrungen liegen nicht vor, folgende Theorie der Entwickelung des Sittlichen aus ursprünglich egoistischen Motiven. Ursprünglich habe der Einzelne nur selbstisch gehandelt und sich davon auch anderen gegenüber nur etwa durch die Furcht abhalten lassen, dabei habe man gelegentlich die Erfahrung machen können, dass diejenigen Handlungsweisen für ihn besonders förderlich waren, bei denen zugleich der Schein bestand, dass sie ohne Rücksichtnahme auf den eigenen Nutzen nur das Wohl anderer Menschen zum Ziele hatten. So habe sich — zwar immer aus Selbstsucht — allmählich die Gewohnheit herausgebildet, so zu handeln, dass dabei das Wohl anderer das eigentliche Ziel zu sein, das eigne Wohl dagegen ganz zurückzutreten schien. Das Nachsinnen über die leichteste und wirksamste Art, den so nützlichen Schein der Selbstlosigkeit und Sorge für fremdes Wohl zu erwecken, habe so sehr das ganze Interesse auf sich gezogen, dass darüber thatsächlich das ursprünglich den Ausgangspunkt bildende Motiv der Selbstsucht immer weniger noch besonders bemerkt und beobachtet wurde und so mehr und mehr in Vergessenheit geraten konnte. Endlich könnte man, um dieses Vergessen noch wahrscheinlicher zu machen, es erst allmählich mit dem Wechsel der Generationen zu Stande kommend denken. Indem im Anfang jener Entwickelung ein jeder doch den Schein der Selbstlosigkeit den andern gegenüber immer zu wahren bemüht sein musste, sei überhaupt bei jeder Mitteilung der eigenen Denkungsart an andre dieses eigentlich leitende selbstische Motiv verschwiegen worden; und schon dadurch allein habe ein jeder zu dem Glauben an die allgemeine Schätzung der Selbstlosigkeit als solcher kommen müssen. Vollends sei dies aber der Fall gewesen bei der Mitteilung der eigenen Sinnesart an die folgende Generation, die nun von vornherein unter dem Eindruck des Eigenwertes der Selbstlosigkeit aufwuchs und von den selbstischen Motiven nichts mehr zu hören bekam.

Diese Theorie klärt zwei Punkte nicht auf. Es giebt selbstlose Handlungen, die das eigene Wohl nicht fördern, ja sogar verhindern, somit

kann ein Vergessen der selbstischen Motive nicht eintreten. Auch ist nicht einzusehen, wie die ursprünglich doch gleichfalls nur für selbstische Motive empfängliche Nachkommenschaft eigentlich dazu kommen soll, sich von dem selbständigen und überlegenen Worte der selbstlosen Handlungsweise überzeugen zu lassen.

Wegen seiner inneren Widersprüche und wegen seines Gegensatzes zur Erfahrung ist also der Evolutionismus nicht geeignet, den geschlossenen Gedankenkreis der Herbartschen Ethik zu ersetzen. — (Forts. folgt.)

III.

Zur Schularztfrage.

Von Dr. med. E. Pause, Meerane.

Vor mir liegt eine Schrift: „Die gesundheitliche Ueberwachung der Schulen. Ein Beitrag zur Lösung der Schularztfrage von Hans Suck, Lehrer an der Sophienschule zu Berlin. Hamburg-Leipzig, Leopold Voss. Pr. 60 Pf."

Der Verfasser ist im Irrtum, wenn er dem Bestreben der Aerzte, an den Schulen hygienisch mit thätig zu sein, unlautere Gründe unterschiebt. Die Bewegung ist nicht dem selbstsüchtigen Motive der Aerzte entsprungen, ihre pekuniäre Lage zu verbessern. Die gleichzeitige Bewegung in andern Ländern, Frankreich, der Schweiz, England, Italien, Ungarn etc. würde dann unverständlich sein. Oder will Verfasser behaupten, dass dort auch überall für die Aerzte ein wirtschaftlicher Notstand bestehe? Die Bewegung ist die ganz natürliche Folge der Schäden, Gesundheitsstörungen, Krankheiten, die man an den Schulkindern bemerkte, und von denen man teilweise behaupten durfte, sie seien durch die Schule verursacht. Solche Bemerkungen, Beobachtungen sind ja doch nicht neu: sie sind von ganz einwandfreien Männern schon früher geäussert. Ich erinnere nur an jene Stelle aus dem Hungerpastor von Raabe: . . . . „Hätte die Kommune auf jedes Kindergrab, welches durch ihre Schuld auf dem Kirchhof geschaufelt wurde, ein Marmordenkmal setzen müssen, sie würde sehr bald für ein anderes Schullokal gesorgt haben." Dass Lorinsers Schriftchen 1836 nicht schon damals eine Bewegung hervorrief, zeigt, dass das Verständnis für die gerügten Schäden damals noch nicht gereift war; man war die Verhältnisse nicht besser gewöhnt, und die Gewohnheit spielt ja beim Menschen eine grosse Rolle. Die Bewegung ist herausgewachsen aus der Hygiene, die recht eigentlich in den letzten 30—50 Jahren sich Geltung verschafft hat. Früher begegnete man der Krankheit nur am Krankenbette, man behandelte den Kranken, man verhielt sich defensiv; einen Offensivkrieg gegen die Krankheit zu führen, daran dachte man wenig. Jenners Genie und That stellt den ersten grossen und gelungenen Versuch dar, einer Krankheit von vornherein zu begegnen durch Massregeln, sie abzuwehren, unmöglich zu machen. Es ist bezeichnend, dass ungefähr zu gleicher Zeit in der Kriegführung ein Napoleon auch diese Energie der Kriegführung und damit

im Zusammenhang das Durchführen der Offensive als obersten Grundsatz aufstellte: er eroberte dadurch geistigen wie moralischen Elementen die Vorherrschaft in der Kriegführung zurück, die durch eine vorwiegend mechanische Gestaltung der Kriegslehre in den Hintergrund geschoben worden waren.

Heutzutage gehen wir den Krankheiten bewusst zu Leibe, suchen sie wie einen gefährlichen Brand (wenn es sich um ansteckende, um Seuchen handelt), auf ihre Ausbruchstelle, ihren „Herd" zu beschränken. Die Vorkehrung, die Prophylaxe, nimmt einen breiten Raum in der Besprechung, Erörterung jeder Krankheit ein. Es ist das ja nur logisch, und logisch ist es ja doch auch, wenn wir nicht nur nach Indien, nach Afrika, Oporto oder in die Maremmen Italiens gehen, um Cholera, Pest Wechselfieber zu erforschen, zu tilgen, sondern auch in unsere Schulgebäude, wenn wir den Verdacht, den begründeten Verdacht haben, dass der Boden hier stark krankheiterregend ist.

Die Bewegung ist also keine künstliche, gemachte. Die Aerzte sind sonst nicht so einig, in dem Punkt sind sie in einer höchst bemerkenswerten Uebereinstimmung. Ich gebe zu, dass ihnen das lieb ist. „Was den Menschen in seinen Meinungen, Urteilen eine stärkere Zuversicht zu geben vermag, ist die Harmonie, in der er mit mehreren steht, ist die Erfahrung, dass er nicht allein, dass auch andere so wie er denken und wirken. Die zweifelnde Sorge, die uns so oft überfällt, wenn andere gerade das Gegenteil von unserer Ueberzeugung aussprechen, wird erst gemildert, ja aufgehoben, wenn wir uns in Mehreren wiederfinden", sagt Goethe.

Uebrigens wird Verfasser doch gar nicht in Abrede stellen können, dass die Aerzte das Verdienst für sich in Anspruch nehmen dürfen, zu einer gesundheitlichen Verbesserung der Schulgebäude durch ihre Hinweise wesentlich beigetragen, sowie durch eine eingehende Darlegung Mittel und Wege gezeigt zu haben, den Gesundheitszustand der Schulkinder zu bessern und zu heben. Dafür gebührt ihnen Dank, keine Verdächtigung.

Aus der Schrift geht hervor, dass der Verfasser mit Vorliebe sich mit Hygiene beschäftigt hat. Was will das besagen? Doch nicht, dass Schulärzte überflüssig sind! Er selbst kann ihre Notwendigkeit nicht bestreiten. Denn haben alle Lehrer das hygienische Wissen des Verfassers? Und wie weit soll sich das hygienisch-ärztliche Wissen eines Lehres erstrecken? Bleiben nicht noch eine Menge von Fällen übrig, in denen sich doch ein Schularzt nötig macht? Wir haben es doch bei den Kindern oft mit krankhaften Veranlagungen und dem Beginne von Krankheitszuständen zu thun. Nur Aerzte sind die zuverlässigen Taxatoren gesunder und kranker Zustände. Man sollte nicht nötig haben, solche verba trita auszusprechen. Ich möchte als Lehrer nicht die Verantwortung auf mich nehmen, in vielen Fällen zu entscheiden, ob krank oder gesund, ob schonungsbedürftig oder nicht. Ein Schularzt ist und soll sein der von der Gemeinde gestellte fürsorgliche ärztliche Beistand für Kinder, deren Eltern diesen oft die Fürsorge nicht angedeihen lassen, Krankheitszustände

übersehen, für Gesundheitsstörungen nicht den rechten Blick haben. Von diesen Kindern ist z. B. eins mit häufig wiederkehrenden Kopfschmerzen geplagt. Vielleicht lauert hier ein tiefes Gehirnleiden im Hintergrunde. Kann das der Lehrer entscheiden? Das Kind hat ein Recht darauf, für längere Zeit vom Schulbesuch dispensiert zu werden. Geschieht das nicht, so verbleiben vielleicht dem bedauernswerten Wesen als übles Erbe der Schulzeit Kopfschmerzen, periodisch wiederkehrende fürs ganze Leben. Welch trübe Aussicht! Welche Grausamkeit, ihm sachverständigen Rat, Schonung nicht angedeihen zu lassen! Ich erinnere mich eines Mitschülers, Primaners der Kreuzschule in Dresden, eines sehr fleissigen, gewissenhaften und namentlich in Geschichte fast spezialistisch bewanderten jungen Mannes. Er sah spärlich und etwas „abgekommen" aus, hustete auch öfters. Seine Eltern konnten den Kräfteverfall nicht wohl wahrnehmen, sie wohnten nicht in Dresden, sondern in Glashütte und die Lehrer hatten ihr Augenmerk nicht aufs Aussehen der Schüler gerichtet. Als er auf Andrängen seiner Freunde einen Arzt befragte, siehe da war's zu spät; Lungenleiden — Tuberkulose — sofortiger Dispens. Er betrat die Schule nicht wieder; er starb. Solch ein Fall besagt doch mehr als viele Worte. Und wer soll die Herzfehler bestimmen? Schon des Turnens halber ist die Untersuchung der Schüler nötig. In Eulenberg, S. 847 lesen wir folgenden Fall: Ein junger Primaner litt an einer erhöhten Reizbarkeit des Herzens (90—95 Pulsschläge). Häufige Halsentzündungen und rheumatische Beschwerden unterbrachen oft wochenlang den Schulbesuch. Bei jedesmaligem Wiedereintritt in die Klasse wurden auch die Turnübungen wieder aufgenommen. Kurz vor der Abiturientenprüfung, verfiel er in einen akuten Gelenkrheumatismus mit Rippenfellentzündung und genas nach 3 Monaten. Nach $^1/_2$ Jahr erhielt er das Reifezeugnis. Kurz darauf traten wieder rheumatische Beschwerden ein, aus denen sich ein tötlicher typhöser Prozess mit Darmblutungen entwickelte. „Wenn man auch die turnerischen Anstrengungen nicht allein für den tötlichen Ausgang verantwortlich machen konnte, waren sie doch für eine so krankhaft disponierte Konstitution gänzlich ungeeignet."

Was auf anderem Gebiete der „Rechtsbeistand", soll auf dem Gebiete der Gesundheit der Arzt sein. Die Thätigkeit des Lehrers liegt auf ganz anderem Felde. Sie kann den Arzt nie ersetzen. Oder giebt sich der Offizier mit der Beurteilung von kranken und gesunden Zuständen seiner Leute ab? Er überlässt das dem Militärarzt. Schliesslich — doch muss ich das besonders betonen — will mir auch die Untersuchung der grösseren Schulmädchen z. B. auf Schiefwuchs (Rückgratverkrümmung) durch den Lehrer nicht gefallen. Vom Impfen her weiss ich, dass Mädchen des Alters doch schon recht geschämig sind. Und beim Impfen wird nur ein Arm entblösst. Bei der Feststellung, ob die Wirbelsäule schief oder gerade ist, muss (der Knabe oder das Mädchen) das Kind sich bis zur Hüfte ganz entblössen. Nur so sind die wichtigen Anfänge des Leidens festzustellen. Die Untersuchung passt nicht für den Lehrer, abgesehen davon, dass das Auge des Arztes geschärfter ist für derartige Formveränderungen.

Das Schriftchen von Suck hat eine dem Schularzt im ganzen wenig geneigte Tendenz. Daran ändert nicht, dass Verfasser die Notwendigkeit des Schularztes doch für eine Reihe von Fällen zugeben muss. Wenn man den Arzt aber nun doch einmal an der Schule nicht mehr entbehren kann (will man die Kinder nicht Schaden leiden lassen), so überträgt man ihm auch besser gleich alles — sintemal doch die Lehrerschaft auf hygienischem Gebiete noch nicht genügend unterrichtet ist. Und ist Verfasser denn überhaupt sicher, dass sich alle seine Kollegen mit derlei Untersuchungen beschäftigen mögen?

Die Schrift enthält noch andere unrichtige Behauptungen und Vorschläge. Man nimmt zweckmässiger Weise nicht den Bezirksarzt, sondern einen praktischen Arzt als Schularzt, nicht den nächsten besten, aber den nächsten und besten. Warum? Ein Bezirksarzt ist nicht am Orte, kann auswärtige, unaufschiebliche Expeditionen haben. Er würde das Amt eben als nebenamtliche Beschäftigung ansehen. Am geeignetsten sind gerade Aerzte, die nur in loser Beziehung zur Behörde, zur Gemeindeverwaltung stehen und ihr gegenüber unabhängig sind.

Schliesslich muss immer wieder betont werden, dass es den Aerzten nicht um „Sammlung statistischen Materials“ zu thun ist, sondern um die Erteilung von Ratschlägen und ärztliche Bethätigung an den Schülern selbst. Alles andere ist Nebensache; dieses allein Hauptsache. Mit Schreiben und Tabellenanfertigen bessert man nichts. Aber wichtig ist, wenn der Staub im Schulgebäude verringert, eine Epidemie gleich in ihren Anfängen unterdrückt wird. Wie oft liest man noch: In N. musste die Schule geschlossen werden, weil 250 Kinder an Masern erkrankt waren. Nein, sie musste viel früher geschlossen werden, denn sie war nun selbst zum Infectionsherd, zur Ansteckungsquelle geworden!! Es ist noch gar nicht gesagt, dass zweckmässige Ratschläge immer etwas kosten müssen.

Sollen wir schliesslich noch ein Gesamturteil abgeben, so ist es überhaupt nicht gut, wenn ein Stand, ein Beruf sich völlig abschliesst, nicht Fühlung behält mit all den Kreisen, die ihm von Nutzen sein können. Es ist das weder gut für die Kirche noch gut für die Schule. Auch das Militär verschliesst sich den Fortschritten auf hygienischem Gebiete nicht.

Die Schule kann nur gewinnen, wenn sie ihre Pforten öffnet und den Stimmen der Aerzte ein Ohr leiht. Die Zeit fordert gesunde Menschen Die Schule würde hinter den Anforderungen der Zeit zurück bleiben, wenn sie sich nicht mit allen erdenklichen hygienischen Vorsichtsmassregeln umgäbe. Sie hat die Verpflichtung, die Gesundheit nicht zu schädigen: geistige Förderung auf Kosten der Gesundheit wäre verfehlt. Nun darf aber die Schule nicht vergessen, dass in der Zusammenführung Vieler auf einen Raum schon ein gewaltiges gesundheitgefährdendes Moment liegt, denn es ist mit den Krankheiten wie mit den Lastern, von denen der römische Philosoph[1]) sagt: „serpunt (enim) vitia et in proximum transsiliunt et contactu nocent“ (denn die Laster schleichen und springen auf jeden

[1]) Seneca de tranquillitate animi. 7.

Nachbar über und schaden durch blosse Berührung) und: „initium morbi est aegris sana miscere" (der Anfang der Krankheit besteht darin, dass das Gesunde mit dem Kranken in zu nahe Berührung kommt).

C. Beurteilungen.

Jahn, Dr. M., Ethik als Grundwissenschaft der Pädagogik. 2. verbesserte und vermehrte Auflage. Leipzig 1899, Dürr.

Des Verfassers Ethik ist von Herbarts Geiste belebt, wenn er auch Herbart in der Konstruktion der Willensverhältnisse nicht folgt. Nach seiner Darstellung kann die Ethik keine Güterlehre sein, auch nicht auf den Tugend- und Pflichtbegriff gegründet werden. Die sittlichen Ideen sollen den Menschen zum Handeln treiben und ihn dauernd beherrschen; nach seiner Ueberzeugung „ruft die Idee dem ganzen Geschlechte und ist nicht einer besonderen Zeit entnommen" (S. 125), tritt die Idee mit Allgemeingültigkeit und Notwendigkeit auf, also mit einem „Zusatz zum Bewusstsein, der sich nicht wieder von neuem demonstrieren lässt" (S. 123). Auch die Behauptung steht nicht in Widerspruch zu Herbart, „dass die Ideen die letzte Stufe der Bildung darstellen." Die Ideen sind nach dem Verfasser „die höheren Gebilde, die über den sittlichen Gefühlen und Begriffen sich aufbauen" (S. 100). „Es sind Vorstellungsweisen, welche im Bereiche unseres Begehrens, Willens und Handels zunächst Uebersicht und Einheit herbeiführen, welche sich aber dann zu Musterbildern oder Postulaten für das menschliche Wollen und Handeln erheben" (S. 102).

Während aber Herbarts Willensverhältnisse in logischer Koordination stehen, stehen die Ideen des Verfassers in einem Abhängigkeitsverhältnisse zu einander, und zwar so, dass aus seiner ersten Idee, der des Guten, die streng genommen alle übrigen umfasst, die der Gleichheit („d. i. die Idee von der Menschheit als einem grossen brüderlichen einigen Ganzen") und aus dieser die des Rechts und die des Wohlwollens sich ableiten. Während Herbart seine Willensverhältnisse logisch konstruiert, sucht der Verfasser seine Ideen psychologisch zu entwickeln.

Was ferner Jahn über das Verhältnis der Ethik zur Pädagogik sagt, kann jeder Herbartianer unterschreiben: „Die Ethik stellt die höchsten Gesichtspunkte des menschlichen Wollens und Handelns auf . . .; die Pädagogik aber macht diese zu Zielpunkten, zu welchen die geistige Ausbildung hinzustreben hat . . . Für uns sind aber die höchsten Gesichtspunkte des Wollens und Handelns in den sittlichen Ideen als in den Vor- und Musterbildern sittlichen Lebens gegeben. Zur sittlichen Erziehung im weiteren Sinne kann darum ganz allgemein alles gerechnet werden, was eine sittliche Gestaltung des Lebens den Ideen gemäss herbeizuführen imstande ist" (S. 124). Der Erzieher hat hinzuarbeiten auf sittliche Einsicht durch — Heranbildung der sittlichen Begriffe und der sittlichen Ideen (so würde ich anstatt mit dem Verfasser „durch Belebung der sittlichen Ideen" — sagen).

Nachdem hiermit der Standpunkt des Verfassers im allgemeinen gekennzeichnet ist, wird ohne weiteres einleuchten, dass das, was Jahn in dem Vorwort zur ersten Auflage (es ist in die 2. Auflage wieder aufgenommen) über den Titel seines Buches sagt, nicht recht zutreffend ist. Wenn man die Ethik als Grundwissenschaft (besser: eine G.) der Pädagogik in Anspruch nimmt, so ist wohl nicht daran zu denken, dass sie auch nur nach einer Seite hin im Gegensatz zur allgemeinen Ethik stehen darf. Nicht kann man für „Ethik als Grundwissenschaft der Pädagogik" den Ausdruck: „pädagogische Ethik" setzen; denn das, was im Vorwort als deren Gebiet bezeichnet wird, ist

nicht Aufgabe der Ethik, sondern der neuen Wissenschaft, die sich auf Ethik und Psychologie aufbaut, der Pädagogik. Darüber ist sich natürlich der Verfasser vollkommen klar, wie verschiedene Stellen seines Buches zeigen (vgl. S. 7/8). Meines Erachtens aber kann der Ausdruck „pädagogische Ethik" mit dem ihm in jenem Vorworte untergelegten Sinne nicht aufrecht erhalten werden, ohne dass Unklarheit und Verwirrung erzeugt wird.

Der Inhalt des Buches ist in 4 Abschnitte gegliedert: 1. Die selbstischen und sozialen Triebe und Gefühle; 2. Die sittlichen Begriffe und Ideen; 3. Das sittliche Wollen; 4. Die ethische Gestaltung des Einzel- und Gesamtlebens. Man kann vielleicht den Inhalt des 1. Abschnitts als die Genesis des Wollens und Handelns überhaupt, den des 2. Abschnitts als die Genesis des sittlichen Wollens und Handelns charakterisieren.

Grundpfeiler der Ethik sind die selbstischen und sozialen Triebe und Gefühle (S. 145). Der Verfasser wendet sich gegen die Anschauung, dass nur die Gefühle der Lust und der Unlust die Motive des Wollens und Handelns enthalten; zum mindesten weist er es zurück, diese Ausdrücke für alle Arten der Wertunterschiede zu gebrauchen (S. 142). Die Bedingungen des sittlichen Urteils liegen nach ihm darin, dass die Reihe der sozialen Gefühle und Vorstellungen den Gefühlen und den daraus entspringenden Begehrungen der Reihe der selbstischen Gefühle und Begehrungen sich fordernd und gebietend gegenüber stellen (S. 145). Durch das sittliche Urteil entwickeln sich Triebe, Gefühle und Begehrungen weiter zum Wollen. Das sittliche Urteil unterzieht jene natürlich gegebenen psychischen Zustände einer Kritik; dadurch wird es zur Vorstufe des sittlichen Wollen.[1]) Zustimmen kann man dem Verfasser, wenn er sagt, dass die Höhe des Wollens von der Deutlichkeit und dem Umfange der Vorstellungen des eigenen Selbst und seiner Verhältnisse zur Aussenwelt abhängt (S. 146), und dass deshalb das sittliche Wollen innerhalb der Entwicklung des Menschen eine gewisse Stufenfolge durchläuft, welche durch die Weite und Tiefe des Bewusstseins bedingt ist. Zuzustimmen ist auch dem, was über den Unterschied und das gegenseitige Verhältnis zwischen Verstand und Vernunft gesagt wird (S. 148/49).

Das Buch kann jedem Lehrer zum Studium empfohlen werden. Die Abweichung von Herbart in der Entwicklung und Aufstellung der Ideen hängt mit des Verfassers psychologischer Betrachtungsweise zusammen. Es lohnte sich schon der Mühe, diesem Gegenstande in einer besonderen Abhandlung näher zu treten.

Auf S. 93 heisst es, das sittliche Urteil besitze die Möglichkeit, zu einem logisch durchgebildeten, klar ausgesprochenem Urteil hindurch zu dringen. Hier scheint eine Verkennung der beiden Arten von Urteilen vorzuliegen, oder eine Verwechslung der dem sittlichen Urteile zu Grunde liegenden klaren Einsicht mit dem sittlichen Urteile selbst. Das sittliche und logische Urteil sind der Art nach verschieden; es kann das erstere nicht zum letzteren durchgebildet werden (vgl. auch S. 63: „indem sich die sittlichen Gefühle in intellektuelle Vorschriften, in sittliche Normen umsetzen").

Meines Erachtens ist es dem Verfasser nicht gelungen, nachzuweisen, dass die Vergeltung lediglich Ausfluss des selbstischen Gefühls ist und demnach nicht als sittliche Idee bezeichnet werden darf (S. 113/114). Mit seiner Auffassung der Vergeltung hängt auch zusammen, dass er die Strafe in Zusammenhang mit der Idee des Rechts und des Wohlwollens setzt. Er betrachtet die Strafe als Hilfe zur Selbstbeherrschung, als Vorbeugungsmassregel. Ja, so kann man wohl die Strafandrohung auffassen, wie aber verhält es sich bei der Ausführung der Strafe? Mit diesen Ansichten wird sich mancher nicht befreunden können (S. 115/16). Vielleicht gelingt es dem

[1]) Daher die Notwendigkeit, im erziehenden Unterrichte zum sittlichen Urteile zu veranlassen, z. B. im Religionsunterricht, im Geschichtsunterrichte und wo sonst sich Gelegenheit bietet. D. R.

Verfasser, in einer neuen Auflage diese Punkte überzeugender zu behandeln. —

Den Mut und die Bewunderung rechnet der Verfasser neben Aerger, Groll, Zorn zu den Affekten (S. 41). Es ist mir nicht möglich, im Mut und in der Bewunderung die wesentlichen Merkmale des Affekts zu entdecken. — Ferner: Kann die Scham als Affekt das Ehrgefühl wachrufen (S. 46)? Setzt nicht vielmehr die Scham das Ehrgefühl voraus? Ob man wohl von körperlicher Erziehung reden darf? Mir scheint der Begriff der Pflege angemessener zu sein. — Noch erlaube ich mir, auf einige formelle Unebenheiten aufmerksam zu machen: S. 20, Satz Zeile 5—8; S. 50, c (die Beziehungen des Handelns etc.); S. 63, Z. 10: für „können" wohl besser: sollen.

Rochlitz. Dr. Schilling.

Staude, Dr. R., Schulrat, Der Katechismusunterricht. Präparationen. I. Das erste Hauptstück. Dresden, Bleyl & Kaemmerer (O. Schambach), 1900. Pr. 2,50 Mk.

Auf das Erscheinen dieses Buches war man nicht wenig gespannt. Alle, die Staudes Werke kennen — ich erinnere an die Präparationen für die biblische Geschichte, die in 3 Bänden erschienen und in Zehntausenden von Exemplaren verbreitet sind, ferner an die Präparationen für die deutsche Geschichte, die Staude in Verbindung mit Dr. A. Göpfert abgefasst hat — waren von vornherein der Ansicht, dass aus seiner Feder nur etwas Gutes kommen könne. Ein weiterer Umstand steigerte die Erwartung, nämlich die Thatsache, dass nach Staudes Meinung, wie nach den Prinzipien der Herbart-Zillerschen Pädagogik überhaupt, ein abgesonderter Katechismusunterricht in den ersten sieben Schuljahren nicht erteilt werden soll, sondern die heilige Geschichte soll Ausgangspunkt und Unterlage für den Aufbau des sittlich-religiösen Gedankenkreises und Lebens bilden. Hierzu steht die übliche Schulpraxis in direktem Gegensatz; sie beginnt schon im 4., bezw. 3. Schuljahre mit dem Katechismusunterricht und widmet demselben wöchentlich zwei volle Stunden, in denen der Katechismus erklärt, eingeprägt und, soweit es möglich, erbaulich verwertet wird, bezw. verwertet werden soll.

Die Herbart-Zillersche Pädagogik will den eigentlichen, d. i. den zusammenhängenden Katechismusunterricht bis ins letzte Schuljahr zurückstellen. Derselbe soll den Abschluss, gewissermassen die Krönung der gesamten religiösen Unterweisung bilden, und zwar aus folgenden Gründen.

Sie sagt: Ein alleinstehender Katechismusunterricht wirft, so lange im Schüler nicht ein Reichtum religiöser und sittlicher Erfahrungen und Erkenntnisse vorhanden ist, für Gemüt und Wollen allzu wenig ab; er trägt nichts bei für Schärfung und Vertiefung des sittlichen Urteils und Gefühls, für die Gewinnung religiöser Wahrheiten, für die Begründung der persönlichen Glaubensüberzeugung und einer christlichen Welt- und Lebensauffassung. Der Inhalt des Katechismus besteht nämlich durchweg aus Abstraktem, aus Begriffen, Lehren, Forderungen u. s. w. Für einen Menschen mit reicher religiös-sittlicher Erfahrung sind dieselben allerdings kostbare Wertgegenstände, denn für ihn enthält jedes einzelne Abstraktum einen bedeutsamen Inhalt, der ihm aus zahllosen Erlebnissen hervorgewachsen, ihm lieb und teuer geworden ist. Ganz anders beim Kind, das erst nur wenige sittliche und religiöse Erfahrungen gesammelt hat. Ihm gelten die Katechismusworte nicht mehr als unverstandene und halb verstandene Ausdrücke, als leere Hülsen. Ein Unterricht mit und an Abstrakten ist daher weiter nichts als Verbalismus.

Was sich dem Menschen in unauslöschlicher Weise einprägen, was für ihn früher oder später Klarheit und Gewissheit erlangen soll, muss zunächst durchs Gefühl erfasst werden. Das gilt ganz besonders auf religiös-sittlichem Gebiet. Jean Paul hat daher Recht, wenn er sagt: „Ein hohes Unglück, ein hohes Glück, eine grosse

Uebelthat, eine Edelthat sind Baustätten einer wandernden Kinderkirche.“

Nicht auf Lehrsätzen und Sentenzen, sondern auf Thatsachen beruht der Glaube, und nur durch eine richtige Betrachtung der Thatsachen kann der Mensch zum Glauben und zu einer geschlossenen christlichen Weltanschauung kommen. Weil nun aber unsern Schülern die eigenen selbstgemachten Erfahrungen fehlen, deshalb muss die Geschichte und eine verweilende Betrachtung derselben ergänzend eintreten. Also nicht von Glaubenssätzen und anderen Abstrakten darf der Religionsunterricht ausgehen, sondern von Thatsachen, von denen die verschiedenen Katechismussätze nichts weiter als Abstraktionen sind.

Daher ist es ganz unpädagogisch, den Katechismus vorzeitig auswendig lernen zu lassen und dann denselben hinterher durch Erklärung dem Verstande zugänglich zu machen. —

Aber auch in der Herbartschen Pädagogik kommt der Katechismus nicht zu Nachteil, wie diejenigen meinen, die in der Zurückstellung ins 8. Schuljahr eine grosse Benachteiligung erblicken, nämlich deshalb nicht, weil all die vielen Erkenntnisse, Lehren und Forderungen, aus welchen der grosse Inhalt desselben zusammengefügt ist, durch jahrelange Geschichtsbetrachtung von den Schülern einzeln und selbstthätig erarbeitet, befestigt und verknüpft werden. Diese Ergebnisse sind lebendige Bausteine, die der zusammenhängende, abschliessende Katechismusunterricht nur zu ordnen und zu fügen hat. Werden diese Abstraktionsergebnisse von Anfang an möglichst in Worten des Katechismus formuliert, so kann man auch von einem besonderen Schulkatechismus absehen.

Wenden wir uns nunmehr der neuen Staudeschen Arbeit zu.

Wenn man das Buch liest, so ist der erste Eindruck von demselben der, dass man es mit einem sehr gründlichen Werk zu thun hat, das jedoch zu umfangreich sei und deswegen für den Unterricht selbst nicht wohl verwertet werden könne. Deshalb empfiehlt sich's, zuvor das Vorwort zu lesen. Dort erklärt Staude, dass die Arbeit keine Musterpräparationen biete in dem Sinne, dass sie ihrem Wortlaut nach dem Unterricht zu Grunde gelegt werden sollten; vielmehr enthielten sie nur eine reiche und wohlgeordnete Gedankensammlung für die eigene Präparation des Lehrers. - Das sind diese Präparationen in der That, jedoch ist für ihre Benützung die methodische Selbständigkeit des Lehrers eine notwendige Voraussetzung. Mit diesen Präparationen verhält es sich also ähnlich wie mit den Präparationen für biblische und vaterländische Geschichte, für deren fruchtbringenden Gebrauch die richtige Auswahl auch eine Vorbedingung ist. Nach dem Vorausgeschickten wird es daher nicht Verwunderung erregen, dass die Behandlung z. B. des 1. Gebots 23, die des 2. Gebots 20 Seiten umfasst. —

Hierbei nehme ich zur Einschaltung einer Bemerkung Veranlassung, die eigentlich nicht hierher gehört, zu welcher mich aber eine 40jährige Erfahrung drängt, und welche für sehr viele nicht unnütz sein dürfte, — es betrifft die zu lange Anspannung im Katechismusunterricht. Die Schüler, selbst die 13- und 14-jährigen, sind, rein physisch betrachtet, nicht im stande, eine ganze Stunde lang am genannten Unterrichte teilzunehmen, sowenig wie der Adler stundenlang in den höchsten Regionen des Luftmeeres sich aufhalten kann. Die Materien dieses Unterrichts sind zu abstrakt und verlieren auch von dieser ihrer Eigenschaft nur wenig, wenngleich der Lehrer im Unterricht häufig auf konkrete Fälle Bezug nimmt. Ein längeres Verweilen der Aufmerksamkeit in der dünnen Sphäre blosser Abstraktionen erkältet, ermüdet und erzeugt Langeweile. Darum muss dieser Unterricht von Zeit zu Zeit abgebrochen und eine passende historische Episode eingefügt werden, wenn der Lehrer nicht vorzieht, dann und wann eine Pause eintreten zu lassen, während welcher er die Schüler aufstehen und 2 oder 3 Minuten lang sich recken,

strecken oder tiefe Atemzüge thun lässt.

Auf den in Staudes Präparationen gebotenen Stoff zurückkommend, ist zu betonen, dass der Lehrer die Fähigkeit besitzen muss, aus dem ganz bedeutenden Material das Unentbehrliche von dem weniger Wichtigen zu unterscheiden. Bei sorgfältigem Prüfen des Inhalts stellt sich allerdings heraus, dass viel gekürzt bezw. weggelassen werden muss, weil sonst die Durchnahme des ganzen Katechismus nicht ermöglicht werden könnte.

Staude hat die katechetische Tradition, soweit sie sich bewährt hat, beibehalten, zugleich aber finden sich in seiner Arbeit neue und wesentliche Gesichtspunkte, die dem Ganzen ein eigenartiges Gepräge verleihen und für den Unterricht andere Bahnen eröffnen. Am Anfang schickt er eine Einleitung voraus. In ihr erörtert er die Fragen, ob der Katechismus sich nicht erübrige, weil in der Bibel dasselbe steht; zu welchem Zweck Luther den Katechismus geschrieben hat, woher der Wortlaut der Lutherschen Fassung stammt; warum Luther zu dem Grundtext noch Erklärungen hinzugethan hat. Diese Erörterungen rufen ebenso sehr das Nachdenken der Schüler wach, wie sie auch dem Erwecken des Interesses dienen — ein Vorzug, der dem traditionellen Unterricht, welcher sich begnügt die dogmatischen Lehren einfach zu tradieren, gänzlich abgeht.

Neu ist, dass der Verfasser die Aufmerksamkeit auf den Grundtext lenkt, indem er den Schüler Bibeltext und Luthertext gegenüber stellen lässt. Diesem wird dadurch klar, wo, wie und warum Luther Aenderungen des Grundtextes vorgenommen hat, sowie das andere, dass dieselben Verbesserungen sind. Nicht ganz so wichtig, aber immerhin der Beachtung wert ist für den Schüler die weitere Wahrnehmung, dass Luther eine andere Zählung der Gebote hat, als die im 2. Mose 20.

Als besonders wertvoll erscheint der überall geführte Nachweis, dass die Erklärung Luthers eine Aufschliessung des im Verbot enthaltenen, den Juden unerkannten reichen Inhalts des Textes ist, und dass dieselbe dem Sinne Jesu entspricht. Darum ist das Verfahren des Verfassers durchaus richtig, dass er die Wucht der sachlichen Behandlung auf die Lutherische Erklärung gelegt hat, den Grundtext dagegen nur seinem Wortsinn nach erklärt.

Neu ist ferner die konsequente Rücksichtnahme auf den Gedanken, dass in jedem Hauptstück, auch im ersten, in gewissem Sinne das ganze Christentum enthalten sei. Dadurch, dass der Verfasser das christozentrische Prinzip angewendet hat — was ihm wohlgelungen ist — wird das ganze erste Hauptstück in eine Beleuchtung gerückt, welche von der üblichen Betrachtungsweise ganz bedeutend abweicht. Gerade hierin beruht die Bedeutung der Staudeschen Präparationen.

(Fortsetzung folgt.)

Glogau. H. Grabs.

O. Foltz, Die deutsche Dichtung in der Unterklasse. Ausgeführte Präparationen und Entwürfe. 1. Heft: Erstes und zweites Schuljahr. Dresden, Bleyl & Kaemmerer. 1900. 140 S. Pr. 2,25 Mk.

Das Buch enthält fürs erste Schuljahr 12, fürs zweite 16 ausgeführte Lektionen, ferner eine grosse Zahl von Entwürfen zu Präparationen, so dass im ganzen 90 Gedichte zur Betrachtung kommen.

Bei der Auswahl sind in erster Linie die Klassiker für die Kinderwelt berücksichtigt worden, also Hey, Güll, Dieffenbach, Hoffmann von Fallersleben, Löwenstein, Reinick. Was daneben noch geboten wird, steht im grossen und ganzen auf derselben Höhe, wenn auch vielleicht das eine oder andere Gedicht durch ein besseres hätte ersetzt werden können. Vor allen Dingen sind trockene Reimereien von der Behandlung völlig ausgeschlossen, wie man das ja auch bei einem Werk, das einen Fortschritt bedeuten soll und in der That auch bedeutet, nicht anders erwarten kann.

Die Gedichte sind ausnahmslos in entwickelnd darstellender Weise behandelt. Es ist schon viel darüber hin und her gestritten worden, ob diese Art der Behandlung bei Gedichten angebracht sei oder nicht. Hier ist nicht der Ort, auf diese Frage näher einzugehen. Ueberhaupt — lässt sie sich denn prinzipiell ohne weiteres entscheiden? Kommt es nicht ganz darauf an, was gerade vorliegt? Und lässt sich ein Gedicht nicht auf verschiedene Weise erfolgreich betrachten, sofern man nur das Wesentliche in den Mittelpunkt der Behandlung stellt? Der Verfasser handhabt die darstellende Unterrichtsweise ausserordentlich geschickt und bedient sich einer dem Stoffe recht angemessenen einfach-kindlichen Sprache. Dieselbe Frische, die aus den Gedichten spricht, beherrscht auch den Ton der Behandlung — und so muss es sein, wenn sich der Unterricht in der richtigen Bahn bewegen soll.

Auf die Vorbereitung folgt die Darbietung (in darstellender Weise) und dann die Würdigung. Das allmähliche Erarbeiten des Inhaltes auf der Stufe der Darbietung gestaltet sich besonders interessant bei den Heyschen Fabeln. Durch die Würdigung soll überall das poetisch Schöne und Bedeutsame aus dem Inhalt der kindlichen Dichtung herausgehoben worden. Es ist besonders erfreulich, hier ein praktisches Werk zu finden, in dem bei der Behandlung von Gedichten der Finger auf die Erschliessung des poetischen Gehaltes gelegt wird, und wenn es sich dabei auch nur um die allereinfachsten Anschauungen und Seelenregungen handelt und handeln kann, so darf man doch nicht übersehen, dass gerade hierin die Elemente des ästhetischen Geniessens liegen.

Das Buch kennzeichnet sich also dadurch als bedeutsame Erscheinung, dass es überall das dichterisch Wertvolle in den Mittelpunkt der Betrachtung rückt und das darstellende Prinzip in besonders glücklicher Weise durchführt.

Der Verfasser sagt im Vorwort: „Das vorliegende Werk hat sich nun die Aufgabe gestellt, den jüngeren Kollegen und Kolleginnen, denen der deutsche Unterricht in der Unterklasse anvertraut ist, eine Anweisung zu geben, wie nach des Verfassers Ansicht die Behandlung der Gedichte sich zu gestalten hat, wenn die Kleinen die für sie bestimmten Dichtungen nicht nur kennen und verstehen, sondern auch liebgewinnen und als eine wahre Bereicherung ihres geistigen Lebens freudig begrüssen sollen.“

Wer das Buch zur Hand nimmt, wird finden, dass es durchaus geeignet ist, diese Aufgabe in ganz trefflicher Weise zu lösen. Möge sich Mancher Anregung daraus holen!

Mülheim a. d. Ruhr. H. Möhn.

Zur Pädagogik der Gegenwart. Sammlung von Abhandlungen und Vorträgen. Heft III: **O. Kohlmeyer,** Seminarlehrer in Alfeld. Das biologische Prinzip im naturgeschichtlichen Unterrichte. Ein kritischer Beitrag zur Geschichte der Methodik des Naturgeschichtsunterrichts. — Verlag von Bleyl & Kaemmerer, Dresden, 1900. Preis 1 Mk.

Das lesenswerte Büchlein sucht durch einen geschichtlichen Rückblick darzuthun, wie der heutige Standpunkt der Naturwissenschaft und die Pädagogik für unsere Schulen an Stelle einer morphologisch-systematischen Naturbetrachtung die biologische Betrachtungsweise fordern. Junge hat dem biologischen Prinzip Eingang in die Schulnaturgeschichte verschafft; um dieses Prinzip handelt es sich im letzten Grunde bei allen den allzu zahlreichen Reformvorschlägen des vergangenen Jahrzehnts, auch bei denen, die sich als neue bahnbrechende „Methoden“ empfehlen. An 2 Beispielen, dem Bienensaug und der Honigbiene, erläutert dann der Verfasser eingehend das Wesen der biologischen Behandlung. Das 2. Beispiel ist der Tierkunde von Fickert und O. Kohlmeyer entnommen, in der übrigens kein anderes Objekt gleich gründlich biologisch betrachtet wird. — Die alte Gefahr

nun, beim Ausbau neu auftretender Gedanken ins Extrem zu verfallen, hat sich auch in dieser Sache gezeigt, und das Haschen nach sogenannter Vertiefung des biologischen Prinzips hat sonderliche Blüten gezeigt, die geeignet sind, die ganze Neuerung zu diskreditieren. Das nachzuweisen ist die Hauptsache der Broschüre. Aus verschiedenen leider nicht genannten Lehrbüchern werden etwa ein halbes Schock Beispiele zusammengestellt, die zeigen sollen und zum guten Teil auch zeigen, wie sachliche Unrichtigkeiten und falsche Schlüsse jenem Uebereifer entspringen. Eine genaue Prüfung der Ausstellungen des Verfassers würde zu weit führen; auch wer sie, wie der Berichter, nicht alle billigt, wird den angeknüpften Mahnungen zustimmen müssen:

1. Der Unterrichtsstoff muss auf eine sichere, wissenschaftlich nicht anfechtbare Grundlage gestellt werden; darum darf der Unterricht Falsches oder Zweifelhaftes nicht bringen. Hypothesen, mögen sie noch so anziehend sein, dürfen nicht als Ausgangspunkt für biologische Schlüsse verwandt werden.

2. Man soll nicht um jeden Preis den hier in Frage kommenden Zusammenhang nachweisen wollen; denn die Natur weist auch Ausnahmen auf. Die eine Art der Anpassung schliesst nicht aus, dass es noch eine andere, von ihr abweichende, aber ebenso zweckmässig benützte, geben kann.

Aus jenem biologischen Prinzipe entspringen auch die Bemühungen um eine neue Stoffanordnung. (Twiehausen, Kissling und Pfalz, Quehl u. a.) In der Gliederung nach Lebensgemeinschaften soll das Heil des Unterrichts liegen. Auch hier rät der Verfasser zur Mässigung. In der Volkschule mögen jene Versuche allenfalls am Platze sein, für die höheren Schulen ist vorläufig der systematische Gang beizubehalten. Wo immer es sich thun lässt, soll man sich berührende Stoffgebiete gleichzeitig auftreten lassen und Konzentrationsfäden ziehen; das erleichtert naturgemäss die Verschmelzung verwandter Vorstellungsgruppen zu einheitlichen Anschauungen. Aber diese Gleichzeitigkeit ist nicht das Wesen der Sache, und sie ist nur wichtig, insofern sie das Wesen der Sache fördern hilft: die Vertiefung des Unterrichts, das denkende Erfassen der Naturerscheinungen, das Blosslegen kausaler Beziehungen, die Erkenntnis der Natur nicht als eines Konglomerates, sondern als eines Organismus. —

Mit diesen Ergebnissen seiner Untersuchung bietet uns nun freilich der Verfasser nichts Neues. Biologie ist heute das 2. Wort in allen methodischen Schriften aus dem Bereiche der Naturgeschichte. Aktiver Widerstand gegen die Neuerung ist kaum mehr zu überwinden und den passiven zu beseitigen, der sich leider noch oft genug zeigt, wo es gilt, die Schulnaturgeschichte der Wissenschaft anzupassen, dazu werden Machtsprüche nötig sein. Aber das Büchlein enthält massvolle und zutreffende Urteile in wichtigen methodischen Fragen, es empfiehlt sich dem Leser durch zahlreiche anregende praktische Winke, und es hat besonders das Verdienst, einen (wenn auch wohl erklärlichen) Mangel des vielgenannten Lehrbuches der Zoologie von Schmeil blossgelegt zu haben, den man in keiner der vielen Besprechungen des unzweifelhaft trefflichen Buches berührt findet. Gegen Schmeil namentlich, wenn auch der Name nicht genannt ist, sind die oben erwähnten Ausstellungen Kohlmeyers gerichtet. Jenes Verdienst wird nicht geschmälert dadurch, dass der Verfasser, obwohl er es in Abrede stellt, pro domo spricht. Das zu thun ist ja sein gutes Recht. — Bürgeldrüse und zentripedal sind doch wohl nur Druckfehler.

Grimma. Rossner.

Ebner, Ein Beitrag zur Reform der geographischen Lehrbücher für höhere Lehranstalten. 24. Bericht über das kgl. Lehrerseminar zu Borna. 1900. Seite 45—101. 8°.

Die höchst lesenswerten Darlegungen Ebners gehen davon aus, dass trotz der hohen Stufe, welche die Geographie als Wissenschaft in

Deutschland erreicht hat, doch ein vollkommenes Schullehrbuch derselben noch fehlt und infolgedessen manche höheren Schulen von der Benutzung eines Lehrbuchs ganz absehen. In sehr zutreffender Weise führt Ebner aus, dass der richtige Platz für das Lehrbuch der Arbeitstisch des Schülers ist, dem es „eine sichere und hinreichende Unterstützung in erschöpfender Wiederholung und nach Befinden zur Vertiefung des im Unterricht behandelten Stoffes“ gewähren soll, und zwar nach den gegenwärtig als richtig anerkannten methodischen Grundsätzen. Die vorhandenen Lehrbücher entsprechen den Anforderungen nicht, da sie den Stoff mehr zum Selbstunterricht darbieten und ihnen „die Gedankenbrücken fehlen, die zwischen Hausarbeit und Unterricht unerlässlich sind“. Eingehend wird die Stoffauswahl erörtert. Das Lehrbuch soll die Karte nur ergänzen, während es dieselbe bisher in den Hintergrund drängt. Karte und Lehrbuch sollen sich hinsichtlich des Stoffes nicht decken, sondern einander ergänzen. Wird dieser Grundsatz durchgeführt, so wird das zu viel des topographischen Stoffes ebenso wie die Kahlheit und Armseligkeit verschwinden, die, wie an Beispielen überzeugend nachgewiesen wird, sich in manchen Lehrbüchern dicht beieinander finden. Betreffs des geschichtlichen Stoffes, der sich in vielen Lehrbüchern im Uebermasse findet, fordert Ebner, dass nur das geschichtliche Material aufgenommen werden darf, das bereits im Geschichtsunterricht behandelt worden ist, und auch dies nur insoweit, als es in ursächlichem Zusammenhang mit den angeführten geographischen Erscheinungen steht oder eine allgemeine (Wittenberg: Reformation) beziehentlich nationale (Sedan) Bedeutung hat. Hierauf wird die Anordnung des Stoffes besprochen. Ebner wendet sich mit Recht gegen die jetzt noch vorherrschende Systematik, die nicht in den kausalen Zusammenhang der Dinge einführt und Zusammengehöriges auseinander reisst; man vergleiche nur die Behandlung Ungarns in dem weitverbreiteten Lehrbuch von Pütz! Ebner verlangt in dieser Beziehung Rückkehr zu Ritter. „Das Naturgebiet, das geographische Individuum im Sinne Ritters ist es, was als die allein richtige Norm für die geographische Darstellung unsrer Lehrbücher anzuerkennen ist.“ Die Staaten dürfen nicht länger als Einteilungsprinzip des Stoffes dienen. Dieser Forderung ist ja in den besten neueren Lehrbüchern (z. B. Kirchhoff, Langenbeck) bereits entsprochen, jedoch genügt auch deren Stoffanordnung Ebner noch nicht, wohl deshalb, weil ihnen noch „die systematische Zusammenstellung des Stoffes“ fehlt.

Die Behandlung des Lehrstoffes hat den Schüler zur Selbstthätigkeit anzuhalten, deshalb ist die dialogische Unterrichtsform (Frage und Aufforderung) in ausgedehntem Masse auch im Lehrbuch anzuwenden. Das Lehrbuch soll den Schüler zum Kartenlesen anhalten. Dies ist meines Erachtens die wichtigste und radikalste Forderung Ebners; ich stimme ihr vollständig zu. Bisher haben wir nur Hözels „Uebungen im Kartenlesen“, die diesen Zweck erfüllen, aber weder ein Lehrbuch sind, noch es sein wollen. Das Lehrbuch der Zukunft wird alles, was die Karte enthält, nicht mehr dem Schüler erzählen, sondern ihn (durch Fragen und Aufforderungen) zur Betrachtung der Karte zwingen und alles selbst finden lassen, was sie an Wissensstoff enthält. Der eigentliche Text des Lehrbuches gebe nur das, was der Schüler nicht von der Karte ablesen kann. Die guten Erfahrungen, die ich selbst im Unterrichte der oberen Klassen mit Hözels Uebungen gemacht habe, geben mir die Gewissheit, dass ein derartiges Lehrbuch den Unterricht weit mehr fördern würde als die bisherigen und auch von den Schülern viel lieber benutzt werden würde.

Weiter verlangt Ebner zweckmässige Hinweise auf die der Heimat und dem Vaterland zu entlehnenden Anschauungen, z. B. bei den geographischen Massen und Zahlen, und Anschauung durch zweckentsprechende Bilder, zu deren richtiger

Betrachtung das Lehrbuch wiederum den Schüler anleiten muss. Es fragt sich allerdings, ob nicht gute Wandbilder den kleinen Textbildern vorzuziehen sind, die nur dann ihren Zweck erfüllen können, wenn sie technisch vorzüglich ausgeführt sind und damit das Lehrbuch verteuern. Endlich werden zur Veranschaulichung des Stoffes noch Schilderungen des Stoffes gefordert, die sich am besten an das geographische Bild anlehnen sollen. Auch hier wird man zwar nicht theoretische, aber praktische Bedenken erheben können, die zum Teil im Umfang und Preis eines Lehrbuches ihren Grund finden. Ergiebigere Ausbeutung der vergleichenden Geographie ist die letzte von Ebners Forderungen.

Auf jeden Fall wird ein nach Ebners Grundsätzen bearbeitetes Lehrbuch einen wesentlichen Fortschritt bedeuten. Mich persönlich hat es besonders erfreut, dass so mancher Gedanke, den ich selbst schon auf Grund meiner Unterrichtserfahrungen gefasst hatte, von Ebner klar und überzeugend ausgesprochen worden ist. Jedem Schulgeographen sei Ebners Arbeit angelegentlich empfohlen, ich habe hier nur kurze Andeutungen über den reichen Inhalt geben können. Nur zweierlei ist zu bedauern: einmal, dass die Arbeit an so schwer zugänglicher Stelle veröffentlicht worden ist, und dann, dass der Verfasser sich nicht entschlossen hat, einige vollständige Probeseiten eines Lehrbuches nach seinen Wünschen zu geben. Doch dem letzteren ist leicht abzuhelfen, der Herr Herausgeber dieser Zeitschrift wird dem Verfasser gewiss gern einige Seiten derselben zur Verfügung stellen, um den Lesern an einem praktischen Beispiel die Durchführung seiner Ideen zu zeigen.

Plauen i. V. Dr. Zemmrich.

Magnus u. Wenzel, Rechenbuch für Handwerker und gewerbliche Fortbildungs-Schulen. Ausgabe A. Nach den ministeriellen Bestimmungen. Hannover-Berlin, Carl Meyer (Gustav Prior).

Von diesem Rechenbuch lag mir nur die 2., 3. und 4. Stufe vor. Diese drei Hefte bieten sehr viel Stoff. Jedenfalls ist die Meinung der Autoren, dass sich jeder, der sich des Rechenbuchs bedient, das Passende heraussucht. Lob verdient, dass in dem Aufgabenmaterial alle möglichen Rechenfälle der einzelnen Berufsarten herangezogen werden. Die reinpraktische Tendenz des Buches leuchtet überall durch. Darum kann ich's allen Lehrern an den betreffenden Fachschulen empfehlen.

In der 2. Stufe haben die Verfasser auch Flächen- u. Körperberechnungen Aufnahme gegönnt. Es hat mir daran besonders gefallen, dass auch darin das sachliche Moment betont wird. Inhaltsleere Aufgaben, die von „einem Quadrate, einem Kreise, einem Würfel“ u. dergl. m. reden, treten nur sporadisch auf. Seite 62 werden die Formeln für die Berechnung der Flächen und Körper aufgeführt. Wie in der Volksschule so bin ich auch in der Handwerker- und gewerblichen Fortbildungs-Schule grundsätzlich gegen alle Formelei. Zu leicht verfällt der Schüler beim Formelrechnen in mechanisches Berechnen. Die Hauptformeln will ich mir einmal gefallen lassen. Dass die Autoren aber noch eine Menge Nebenformeln hinzufügen, fällt wohl ins Kapitel des didaktischen Luxus. Der gute Wille, es dem Schüler leicht zu machen, ist ja anzuerkennen. Dem Schüler bleibt jedoch alles Denken und Ueberlegen erspart. Bekommt er z. B. eine Aufgabe, worin Flächeninhalt und Höhe des Dreiecks gegeben sind, und die Grundlinie gesucht wird, so greift er einfach zur betreffenden Formel, setzt die Zahlenwerte ein, dividiert und multipliziert, und ohne weitere Kopfanstrengung ist das gewünschte Resultat da. Der Schüler arbeitet, ohne dabei viel zu denken.

Annaberg. Emil Zeissig.



A. Abhandlungen.

I.

Die Schwachen in der Schule.

Von **Dr. Lange**, Bezirksschulinspektor in Dresden.[1])

Arme habt ihr allezeit bei euch — dies Wort des Heilandes an seine Jünger gilt in gewissem Sinne noch heut — für den Lehrer der Volksschule. Denn mag er auch unter noch so günstigen Verhältnissen arbeiten, „Arme an Geist“ hat er allezeit unter seinen Pflegebefohlenen, geistig zurückgebliebene Kinder finden sich in jeder Schule. Da ist zunächst die Schar der Schwachbegabten. Ihre Schwäche besteht darin, dass das Tempo ihrer Geistesthätigkeit wesentlich hinter dem der übrigen, besser begabten Schüler zurückbleibt. Sie brauchen mehr Zeit als jene zum Aufnehmen neuer Vorstellungen und zum Verstehen fremder Gedanken; ihr Denken ist gemächlich und langsam, die Wiedergabe des Gelernten erfolgt in gemessenem Rhythmus. Ihrem Geiste ist es versagt, in seiner Bildung sprungweise fortzuschreiten, da sich alle Gedankenverbindungen mit Langsamkeit vollziehen.[2]) Widerfährt es solchen „langsamen Köpfen“, dass der Schul-

---

[1]) Nachstehender Bericht wurde in der amtlichen Jahreskonferenz der Bezirksschulinspektoren des Königreichs Sachsen vom 25. Oktober 1900 erstattet und war als solcher nicht für den Druck bestimmt. Wenn er auf vielfach geäusserten Wunsch veröffentlicht wird, so bedarf es wohl kaum der Bemerkung, dass Form und Zweck des Vortrags eingehende Litteraturnachweise ausschlossen und den Amts- und Fachgenossen gegenüber es mir nahe legten, manchen Punkt kurz zu behandeln, der einem weiteren Leserkreise gegenüber eine ausführlichere Darstellung hätte erfahren müssen.

[2]) Es ergeht ihnen gleichsam wie dem Kaiser Napoleon III., von dem Herzog Ernst von Coburg-Gotha folgende interessante Charakteristik gab: „Der Kaiser begreift ungemein langsam. Er weiss das auch selbst; wenn man ihm etwas vortragen soll, fordert er selbst auf: Expliquez-moi cela bien, parlez lentement, je suis très-lent! Man muss denn auch, wenn man ihm etwas begreiflich machen will, in seinem Vortrag sehr regelrecht, folgerichtig und methodisch zu Werke gehen, Schritt vor Schritt, von Stufe zu Stufe; man darf kein Glied überspringen in der Kette der Schlüsse, die einer aus dem andern folgen. Dabei wird man dann gleich gewahr, wenn er die Sache gefasst und begriffen hat; denn in dem Augenblick geht eine sehr merkliche Veränderung in seinen Gesichtszügen vor. Ueberspringt man dagegen ein einziges Glied in der Kette von Schlüssen, deren er bedarf, um auf den rechten Punkt zu kommen, dann ist es aus. Er verliert dann den Faden und kann nicht weiter folgen; er wird zerstreut, sein Blick leer und unsicher umherschweifend; er hört nicht mehr auf das, was für ihn keinen Sinn mehr hat.“ (Aus den Tagebüchern Theodor von Bernhardis. Die Grenzboten 1893, S. 503.)

unterricht auf ihre Eigenart nicht Rücksicht nimmt, geht er rasch weiter, ohne bei gewissen Schwierigkeiten eines Lehrgegenstandes zweckmässig zu verweilen, oder schlägt er einen abstrakten, unpsychologischen Weg ein, so vermögen die Schwachbegabten ihm nicht mehr zu folgen, und sie bleiben hinter den Besserbegabten um so sicherer zurück, je mehr ohnedies Krankheit und unregelmässiger Schulbesuch auffallende Lücken in ihrem Wissen hinterlassen haben. Dann heisst es, den Jahreskursus noch ein-, zwei- und mehrmal durchlaufen, und so kommt es, dass solche Arme noch im zweiten oder dritten Schuljahre mit den Kleinsten die Elemente des Lesens, Schreibens und Rechnens treiben und selbst nach 9jährigem Schulbesuche in den wesentlichen Fächern das Ziel der einfachen Volksschule nicht erreichen. Sie sind das Kreuz und die Sorge des Lehrers, sie lassen ihn auch bei angestrengtester und eifrigster Thätigkeit in der Klasse oft seines Amtes nicht recht froh werden.

Bei alledem darf aber doch die Thatsache nicht übersehen werden, dass die Schwachbegabten immer noch zu den normalen Schülern gehören, die bei einer geeigneten, individuellen Behandlung und gutem Fleisse wie die Besserbegabten, wenngleich unter grösserem Zeitaufwande, das Ziel der Volksschule erreichen können. Geschieht es doch nicht selten, dass sich ihr geistiges Leben am Beginn einer neuen Entwickelungsperiode auffallend hebt und dass allmählich eine freiere und leichtere Geistesthätigkeit an die Stelle der schwerfälligen Gedankenverknüpfung tritt. Männer wie ein Alexander v. Humboldt, Liebig, Linné, Björnson, die in ihrer Jugend für beschränkt galten, bezeugen dies hinlänglich, und auch die Erfolge eines Napoleon III. zeigen, wie weit es selbst ein „langsamer Kopf“ unter Umständen noch bringen kann.

Anders verhält sich's dagegen mit einer zweiten Gruppe geistig zurückgebliebener Schüler, die man als Schwachsinnige bezeichnet. Sie stehen unter der Grenze geistiger Normalität, insofern gewisse Defekte und Regelwidrigkeiten sie als psychopathische Naturen charakterisieren. Bei ihnen wird auch die zweckmässigste und sorgsamste Unterweisung nur bescheidene Erfolge erzielen und die unterrichtliche Aufgabe der Volksschule nie, selbst nicht annähernd, lösen können. Langsamer und schwerfälliger noch als beim Schwachbegabten erweist sich der Vorstellungsverlauf des Schwachsinnigen. Neue Anschauungen vermag er nur schwer und mit Mühe zu erwerben; sein Blick haftet nicht selten am Nebensächlichen, und so bleibt seine Auffassung unvollständig und mangelhaft. Undeutliches Vorstellen aber lässt das Wesentliche und Gemeinsame gewisser Wahrnehmungen nicht hervortreten und von ihren zufälligen und unterscheidenden Merkmalen nicht sich abheben. Infolgedessen unterbleibt die Verschmelzung der Einzelerfahrungen zu Allgemeinvorstellungen, und der Schwachsinnige vermag sich nur schwer oder gar nicht zu Begriffen zu erheben. Sein Denken bewegt sich nur in konkreten

Vorstellungen; alles Abstrahieren geht über seinen Horizont. Daher auch seine geringe Urteilsfähigkeit, seine ganz mangelhaften Leistungen im Rechnen, im mündlichen und schriftlichen Gedankenausdruck, in der Rechtschreibung, soweit sie nach Regeln sich richtet. Dürftig wie sein Vorstellungsschatz ist auch seine Phantasie. Es fällt ihm schwer, Fremdes und Geschichtliches sich vorzustellen, in ferne Räume und Zeiten sich phantasierend zu versetzen. Neue Eindrücke finden in seinem Innern keinen Widerhall in ähnlichen Erlebnissen der Vergangenheit. „Es fehlt jene psychische Resonanz, welche beim Gesunden die führende Melodie des Vorstellungsverlaufes mit den leisen, immer wechselnden Anklängen früherer Erinnerungen begleitet“.[1]) Die Apperzeption des Neuen ist stumpf und schwach und vollzieht sich äusserst langsam und schwierig. Der Schwachsinnige leidet oft an sprachlicher Unbehilflichkeit. Seiner Sprache fehlt infolge des Mangels an Selbstzucht und an Verständnis des Gelernten die sinngemässe Betonung; sie ist undeutlich und nachlässig. Nicht selten sind auch Sprachstörungen zu beobachten, wie z. B. das Stammeln, das sich später als bei normalen Kindern verliert. Die Bildung einzelner Laute will lange Zeit nicht gelingen, und damit ist zugleich die Unterscheidung und das Behalten der entsprechenden Buchstaben erschwert, die Verschmelzung der Laute zu Silben und Wörtern gehemmt, und die Erlernung des Lesens vollzieht sich ausserordentlich mühsam und spät. Der Zögling ist oft gedankenlos und zerstreut; er vermag nicht längere Zeit bei einem Gegenstande lernend zu verweilen, da seine schwache geistige Kraft leicht der Macht äusserer Eindrücke oder körperlicher Dispositionen erliegt. Er behält schwer und zumeist nur mechanisch und vergisst leicht wieder. Der Schwachsinnige bringt es infolgedessen nur zu einem sehr beschränkten und unsicheren Schatze von Kenntnissen. Im günstigen Falle lernt er notdürftig lesen und schreiben, selten ein wenig rechnen. Er ist vielleicht stolz darauf, bis 100 zählen zu können und vermag doch in Wirklichkeit oft nicht die leichteste Additions- und Subtraktionsaufgabe im Zahlenkreise bis 10 sicher zu lösen. Ein von mir geprüfter Fortbildungsschüler hatte keine Vorstellung von der Regierungsthätigkeit unseres Königs; auf die Frage, was dieser zu thun habe, antwortete er: Er jagt, und ein anderer, 12jähriger Schüler, ein Dresdner Kind, wusste nichts anderes zu berichten, als: Er reist umher. So prägen sich manche von ihnen wohl mühselig eine Anzahl von Sprüchen, von geographischen oder geschichtlichen Thatsachen ein, um sie bald wieder zu vergessen, da der tote Stoff für sie keine Verknüpfung mit der Erfahrung des wirklichen Lebens eingeht. Wie das Vorstellungs-, so ist auch das Gemütsleben des Schwachsinnigen dürftig entwickelt. Die Gefühle der Lust und Unlust treten, soweit

[1]) Kraepelin, Psychiatrie II (6. Aufl.) 1899, S. 573 ff. In dem Kapitel über die psychischen Entwickelungshemmungen (S. 572 ff.) giebt der Verfasser eine vorzügliche Charakteristik der Imbecillität oder des Schwachsinns. Vergl. über das Wesen des letzteren auch Fuchs, Schwachsinnige Kinder, ihre sittliche und intellektuelle Rettung. 1899.

sie nicht sinnlicher Art sind, nur schwach hervor und lassen vor der Zeit nach. Namentlich bleiben die intellektuellen, moralischen und ästhetischen Gefühlstöne schwach und werden zeitlebens nicht in normaler Zahl erworben. Damit ist auch der Mangel an höheren Interessen gegeben. Der Zögling zeigt sich meist teilnahmlos und gefühlsstumpf. Er hat eine Scheu vor geistiger Arbeit. Er spielt nicht wie andere Kinder, weil ihm hierzu die bewegliche Phantasie fehlt, er ist meist unbeholfen und ungeschickt selbst in gewöhnlichen Verrichtungen. Sein Wille ist schwach und unselbständig. Ein 16jähriger Fortbildungsschüler, der weder recht lesen noch das einfachste Diktat niederschreiben konnte, beantwortete alle meine Aufforderungen, sich doch einmal an einer leichten Aufgabe zu versuchen, mit der stehenden, in weinerlichem Tone vorgebrachten Rede: Das kann ich nicht. In vielen Fällen, wenn auch zum Glück nicht immer, gesellt sich zum intellektuellen Schwachsinn der moralische. Beim Schwachsinnigen sind ja die Vorstellungen vom Sittlichen unklar und klanglos; sie werden nicht getragen von starken Gefühlstönen. Seine Grundsätze erweisen sich als beschränkt und unkräftig, seine Ueberlegung, die das Handeln leiten soll, als unzureichend, während dunkle sinnliche Triebe stark sich geltend machen. Wie leicht wird da der schwache Wille auf falsche Bahnen gelenkt! Und so darf uns nicht wundern, wenn der Zögling störrisch und ungehorsam ist, oder Neigung zu schlechten Streichen, wie zu Brandstiftung, Diebstahl und geschlechtlichen Ungehörigkeiten zeigt.[1]) Ein ärmlicher Vorstellungs- und Gefühlsschatz und die Unfähigkeit, das eigene Leben nach Gesetzen zu regeln und zu regieren — das sind demnach die wesentlichen geistigen Merkmale der Schwachsinnigen. Weit mehr noch als die Schwachbegabten fallen diese Aermsten dem Lehrer der Volksschule zur Last. Er weiss wenig mit ihnen anzufangen; denn sich ihrer ausreichend annehmen, hiesse die grosse Zahl der übrigen Kinder versäumen. Nicht genug, dass die Schwachsinnigen daher kaum merkliche Fortschritte im Unterrichte machen, werden sie auch leicht die Zielscheibe des Spottes und Mutwillens ihrer Mitschüler oder die Werkzeuge schlauer Spielgenossen, die sie zu schlimmen Streichen bereden, und damit zu einer sittlichen Gefahr für ihre Klasse.

Eine dritte Gruppe geistig zurückgebliebener Kinder, die hinsichtlich der Begabung am tiefsten stehenden Blödsinnigen scheiden aus unsrer Betrachtung aus, da sie als bildungsunfähig keinesfalls in die Volksschule gehören.

Schwachbegabte und Schwachsinnige hat es allezeit in der Volksschule gegeben. Worauf aber ihre Schwäche beruht, dieser Frage

---

[1]) Zum Stumpfsinn oder dem anergetischen Schwachsinn, den wir bei vorstehender Darstellung vorzugsweise im Auge hatten, steht die erethische Form des Schwachsinns oder die reizbare Schwäche vielfach in Gegensatz. Sie wird von Kraepelin a. a. O. S. 578 ff. eingehend gekennzeichnet. Doch treten beide Formen auch gemischt auf, und bei vielen psychopathischen Naturen liegt der Schwachsinn in der Mitte zwischen stumpfsinniger und reizbarer Schwäche.

ist man früher wenig nachgegangen. Erst in neuerer Zeit hat die Pädagogische Pathologie, dieser jüngste Zweig der Erziehungswissenschaft, unsere Erkenntnis in dieser Hinsicht erheblich weiter gebracht. Nicht als ob sie vermöchte, das Rätsel von der Entstehung der menschlichen Individualitäten zu lösen. Wohl aber hat sie über eine Quelle derselben, über die Abhängigkeit unsrer Geistesthätigkeit von gewissen leiblichen Funktionen, erwünschtes Licht verbreitet. Wenn es Thatsache ist, dass unsere Seelenzustände an entsprechende Erregungen der Nerven durchgängig gebunden sind, so kann mangelhafte geistige Leistungsfähigkeit ihren Grund in einer ungünstigen Disposition des Nervensystems haben. Hiernach darf schwache Begabung mit grosser Wahrscheinlichkeit auf schwächere Entwicklung des Gehirns oder einzelner Teile desselben sowie auf geringere Erregbarkeit gewisser Nervenbahnen des Gehirns zurückgeführt werden. Beim Schwachsinnigen dagegen wird die geistige Entwickelung durch regelwidrige Zustände des Leibes (insbesondere des Gehirns und des Nervensystems), durch organische Fehler und Nervenleiden erschwert. Sie zeigen sich oft durch gewisse körperliche Degenerationszeichen, wie abnormen Schädel, fliehende Stirn, unrichtig gewölbten Gaumen, sowie durch funktionelle Störungen, wie habituelle Nervenschmerzen, Muskelzuckungen, teilweise Lähmungen, an. Sind sie angeboren, so ist ihr Ursprung oft zu suchen in geistiger oder nervöser Erkrankung der Eltern oder in ihrem ausschweifenden, durch Trunksucht befleckten Leben, bisweilen auch in der Krankheit der Mutter während der Zeit, da sie ihr Kind unter dem Herzen trug, oder in schwerer Störung des Geburtsaktes. Leibliche und geistige Defekte können aber auch erworben werden. Welch verheerende Wirkungen die Würgengel unter den Kinderkrankheiten: Scharlach und Diphtheritis, oder Typhus und Hirnhautentzündung bei den sie überstehenden Kleinen nicht selten hinterlassen, wie andererseits Rhachitis und Nasenwucherungen das geistige Leben der Kinder zu hemmen und zu schädigen vermögen, ist allbekannt. Nicht minder verderblich wirkt die Vergiftung durch Alkohol. In einem mir bekannten Dorfe pflegen die Mütter ihren Säuglingen den „Zulp“ mit Branntwein zu füllen und sie so einzuschläfern, um ungehindert ihrer Haus- und Feldarbeit nachgehen zu können. Ebenso alt wie diese Unsitte ist aber auch die Klage des Ortslehrers über die grosse Zahl unbegabter, stumpfer und schwachsinniger Schüler, die ihm jahraus, jahrein zugeführt werden. Körperliche Ueberanstrengungen und Entbehrungen schädigen gleichfalls den kindlichen Organismus, insbesondere das Nervensystem. Wir denken da nicht bloss an die übermässige Kinderarbeit in den Fabriken, gegen die bei uns neuerdings gesetzliche Vorschriften erlassen worden sind, sondern auch an die oft viel schlimmere Ueberlastung der Kinder mit Arbeiten der Hausindustrie oder der Landwirtschaft. Eine statistische Erhebung in einem vogtländischen Orte ergab, dass unter 754 Schulkindern, von

denen 468 mit Fädeln und Strumpfnähen beschäftigt waren, sich ausser verschiedenen Stotterern, Gebrechlichen und Schwachsinnigen insgesamt 107 Schwachbegabte befanden.[1]) In unsere erzgebirgischen Dörfer vermieten sich alljährlich zahlreiche arme Schulkinder im Alter von 11—14 Jahren, um landwirtschaftliche und häusliche Dienste zu verrichten und so die fehlenden Knechte und Mägde zu ersetzen. Ihre Arbeitskraft wird denn auch dementsprechend aufs äusserste ausgenützt: nicht wenige von ihnen müssen schon früh um 4 Uhr beim Lampen- und Laternenschein ihr Tagewerk beginnen, um erst gegen 9 Uhr abends es zu beenden. Wie sehr ihr Organismus unter diesem Uebermass der Arbeit leidet, zeigt die Beobachtung, dass sie zur Schule meist müde und abgespannt kommen und dort mit dem Einschlafen zu kämpfen haben, des Abends aber zur Fertigung der bescheidenen Schulaufgaben selten aufgelegt sind. Kein Wunder, dass gerade sie zu der Schar der schwachbegabten und schwachsinnigen Kinder eine grosse Anzahl stellen.[2]) Auch körperliche Unfälle und Misshandlungen können psychopathische Zustände herbeiführen, wie es denn Thatsache ist, dass mancher jähzornige Vater sein schwach veranlagtes Kind im Unverstande vollends „dumm geprügelt" hat. Rohe Behandlung, die das Kind oft dem verderblichen Einflusse starker Affekte aussetzt, oder Verzärtelung, die jedem seiner Wünsche und Launen nachgiebt, geistige Vernachlässigung der Kleinen, bei der ihnen ein lebendiger, Gedanken und Sprache weckender Umgang fehlt, und sittliche Verwahrlosung in dem Falle, wo die Jugend nicht zur Bekämpfung schädlicher Triebe angehalten wird, mit einem Worte: mangelhafte und verkehrte häusliche Erziehung sind leider oft die Ursachen der leiblichen und geistigen Entartung unserer Schüler. Dazu kommt, dass die Jugend der herrschenden Zeitströmung zufolge heutzutage viel zu früh mit den Bedürfnissen und Interessen der Erwachsenen vertraut gemacht, an sinnliche, zerstreuende, zuchtlose Vergnügungen des öffentlichen Lebens gewöhnt wird und so vielfach nicht die rechte Stille und Musse gewinnt, im sorgsam umhegten Kreise sich gesund zu entwickeln.

Jemehr aber die Ursachen geistiger Schwäche bei der Schuljugend erkannt werden, desto eher vermag man ihre Träger pädagogisch richtig zu behandeln. Dringender als je ergeht daher jetzt an Schule und Schulbehörden die Forderung, den Armen am Geiste ganz besondere Fürsorge zu widmen. Denn wenn unter der Menge normaler Kinder nichts oder Unzureichendes für sie gethan wird, so kann der Schwachbegabte allmählich zum Schwachsinnigen herabsinken und dieser zum Geisteskranken und Blödsinnigen, d. h. er

[1]) Strümpell, Pädagogische Pathologie, 3. Auflage, herausgegeben von Spitzner 1899, Seite 492.

[2]) Gewiss befinden sich unsere Landwirte in einer Notlage, auf die billigerweise Rücksicht zu nehmen ist. Auch verkennen wir keineswegs den Segen der Arbeit für unsere Kinder: sie stählt Körper und Geist und nimmt das Kind in heilsame Zucht. Es ist dem Manne gut, dass er das Joch in seiner Jugend trage. Was wir beklagen, ist nur das Uebermass der Kinderarbeit.

verkümmert und verroht so, dass er infolge seiner Erwerbsunfähigkeit oder Gemeingefährlichkeit der Gemeinde oder dem Staate dauernd zur Last fällt.

Was aber kann zunächst für die Schwachbegabten geschehen?

Man hat vorgeschlagen, die Volksschulen nach der natürlichen Leistungsfähigkeit ihrer Kinder zu gliedern, d. h. Parallelklassen je für die gutbeanlagten und für die schwachbegabten Schüler zu bilden und demgemäss die letzteren unter Herabsetzung des Bildungszieles für sich zu unterrichten. Man hofft so den „langsamen Köpfen“ die nötige Zeit zur gründlichen Aneignung des Unterrichtsstoffes bieten und die Erwerbung einer abgeschlossenen elementaren Bildung sichern zu können. Der Gedanke ist vom Stadtschulrat Dr. Sickinger in Mannheim [1]) lebhaft befürwortet und vorher bereits in Basel, Zürich und Winterthur, also in Orten verwirklicht worden, in denen nach streng demokratischem Prinzip die sogenannte allgemeine Volksschule besteht, und er ist die Konsequenz derselben. Man hatte geglaubt, durch Gründung einer einzigen öffentlichen Volksschule mit hohen Lehrzielen allen Kindern der Stadt dieselbe treffliche Schulbildung vermitteln zu können, und siehe, es ergab sich, dass die menschenfreundliche Theorie den Unterschied der Kinder hinsichtlich ihrer Begabung, ihres Fleisses, ihrer häuslichen Verhältnisse recht sehr unterschätzt hatte. Kaum die Hälfte, ja in Mannheim oft nur ein Fünftel aller Kinder erreichte die oberste Klasse; die meisten verliessen die Schule aus den mittleren Klassen mit einer sehr fragmentarischen, ungenügenden Bildung. Diesem Notstande soll nun die Scheidung der Schüler in befähigte und minderbefähigte abhelfen. Wo, wie in unserm Lande, die allgemeine Volksschule nicht besteht und dem Bildungsbedürfnis viel zweckmässiger durch die Gliederung der Volksschulen in höhere, mittlere und einfache entsprochen wird, liegt ein dringlicher Anlass nicht vor, auf jene Einrichtung zuzukommen. Sie würde zudem doch nur in stark besuchten sieben- und achtstufigen Schulen, d. h. solchen mit Parallelklassen sich treffen lassen, in allen anderen Schulen aber aus finanziellen Gründen unausführbar sein. Auch begegnet sie erheblichen pädagogischen Bedenken. Die Scheidung der Schüler in gutbegabte und schwachbegabte dürfte nicht nur bei den Eltern auf starken Widerstand stossen, sondern leicht auch bei den Kindern gewisse sittliche Fehler wie Einbildung und Hochmut auf der einen, Kleinmut und Neid auf der andern Seite begünstigen. Sie würde dem Lehrer der Schwachbegabten bei der grossen urteilslosen Menge den Ruf eines minder tüchtigen und minder vertrauenswürdigen Erziehers eintragen, den Lehrer der gut befähigten Schüler aber leicht verleiten, nicht nur zu

[1]) Denkschrift „Zur Frage der Organisation der Volksschule in Mannheim“, 1899 (nicht im Buchhandel erschienen). „Ein pädagogisches Gutachten Herbarts und der Mannheimer Schulorganisationsplan“, 1900.

hastig im Unterricht vorwärts zu drängen nnd so letztere an Leib und Geist zu schädigen, sondern auch auf die Gaben und Leistungen des Schülers und nicht auf seinen guten Willen den Hauptwert zu legen und so über der Entwickelung des Verstandes die erziehliche Einwirkung auf das Kind zu vernachlässigen. Aus diesen Gründen empfiehlt es sich doch wohl, die minderbegabten Zöglinge nicht auszuschulen, sondern mit den übrigen zusammen zu unterrichten. Dafür spricht noch eine andere wichtige Erwägung. Der Lehrer einer Eliteklasse würde auch bei erheblichen Mängeln seines Unterrichtsverfahrens doch einen gewissen, wenn auch beschränkten Erfolg noch erzielen: das Talent der Schüler ersetzt hier in vielen Fällen durch eigene Kraft, was ihm der Unterricht versagt. Nicht so beim Lehrer, der neben Gutbefähigten auch Schwachbegabte zu fördern hat. Jeder Fehler der Lehrweise, eine unklare Darstellung oder sprunghafte Gedankenentwickelung würde ihm einen sicheren Misserfolg bereiten, und er wäre nicht in der Lage, die übel unterrichteten Schüler etwa als Minderbegabte aus der Anstalt zu weisen. Viel mehr als der Lehrer der Eliteklasse sieht er daher sich täglich und stündlich durch die bittere Notwendigkeit veranlasst, auf ein rationelles Lehrverfahren bedacht zu sein. Der Gedanke an die Schwachbegabten schärft sein pädagogisches Gewissen. Mit Rücksicht auf sie wird er bei der Auswahl des Lehrstoffes sich auf das Wertvollste und Notwendigste beschränken, damit alle Schüler imstande sind, ihn zu bewältigen. Um der langsamen Köpfe willen muss er gründlich ihn durcharbeiten und methodisch sicher und bedächtig im Unterricht vorwärtsschreiten. Er sorgt daher grundsätzlich zunächst für eine lebendige Veranschaulichung des Neuen, damit es in der Seele des Kindes festen Boden gewinnt. Er lehrt im klar Geschauten sodann die wesentlichen und bedeutsamen Gedankenelemente selbstthätig erkennen, mit ähnlichen Vorstellungen vielseitig verknüpfen und so das Neue denkend erfassen; denn nur auf diese Weise wird es ein unverlierbarer Besitz des Kindes, nur so erhebt sich dieses zu allgemeinen Begriffen und Gesetzen. Endlich hält er darauf, dass es das Gelernte fleissig übt, auf andere Erfahrungsgebiete überträgt und dergestalt über dasselbe frei und sicher verfügen lernt. Anschauen, Denken, Anwenden — das sind die Stationen des Weges, den die Unterweisung regelmässig einschlägt, weil so auch dem Schwachen ermöglicht wird, den Lernprozess gründlich zu vollziehen. Nicht minder wird der Lehrer das Tempo des Unterrichts nach den Bedürfnissen der mittelmässig und schwach begabten Schüler bemessen. Er wird bei dem mit Nachdruck verweilen, was ihrem Verständnis Schwierigkeiten bereitet. Er wird sie nicht mit Fragen ungeduldig bestürmen, sondern ihnen stets die nötige Zeit und Ruhe gewähren, sich auf die richtige Antwort zu besinnen, und auch dem langsamen Denker die Möglichkeit bieten, seine Aufgabe selbständig zu lösen. Und wenn ja einmal bei solch billiger Rücksichtnahme auf die Schwachen Langweile, dieser schlimmste

Feind des Unterrichts, sich einzustellen droht, da gilt es, durch geschickten Wechsel in der Form des Lehrens und Lernens das Interesse der Kinder lebendig zu erhalten.

All diese Massnahmen nun zugunsten der Schwachen, darauf berechnet, die Intensität des Unterrichts zu heben, kommen sie nicht in gleichem Masse auch den gutbegabten Schülern zugute? Man sagt den Lehrplänen vielfach nach, dass sie an Ueberfüllung, Verfrühung und Zersplitterung des Unterrichtsstoffes kranken und so eine gediegene, geist- und gemütbildende Aneignung desselben erschweren. Wie nun, wenn der Lehrstoff auf das Wesentliche beschränkt, streng nach der Fassungskraft des Kindes ausgewählt, aufs sorgfältigste durchgearbeitet und in seinen Teilen innig verknüpft wird, werden dann die begabten Schüler nicht um so gründlicher lernen und um so Tüchtigeres leisten? Auch für sie giebts keinen königlichen Weg, der ihnen gestattet, ihre Bildung im Fluge zu gewinnen; auch sie sind an gewisse Stufen des Lernprozesses gebunden, die ohne Schaden nicht übersprungen werden können. Je gründlicher sie diese durchlaufen, desto tiefer wird ihr Verständnis, desto sicherer ihr Wissen und Können sein. Dabei wird ihnen das ruhige, gemessene Tempo des Unterrichts nur zu statten kommen. Die Klage ist alt und überall zu hören, dass in unsern Schulen zu viel gefragt und den Schülern im rastlosen Wechsel des Frage- und Antwortspiels zu wenig Zeit zu ruhiger, reiflicher Ueberlegung gelassen wird. Auch der gutbegabte Kopf bedarf der Sammlung, um sein Urteil richtig zu bilden; jemehr man ihm hierzu Zeit lässt, desto besser und sichrer vermag er zu denken. „Der Lehrer, sagt Hildebrand, der die Schüler dahin bringt, dass sie vor ihm sich ruhig besinnen lernen, hat sofort eine um 50 Prozent gescheitere Klasse.“ Gewiss wird der begabte Kopf dem schwachbefähigten meist im Denken vorauseilen. Aber die so für ihn entstehenden Ruhepausen wollen wir ihm von Herzen gönnen; denn sie bieten ihm nach starker Anspannung des Geistes immer wieder auf kurze Zeit erwünschte Erholung und sind so seiner leiblichen und geistigen Gesundheit nur zuträglich.[1]) Wird er zudem angehalten, durch Beispiele aus seiner Erfahrung den Schwächeren das Lernen zu erleichtern oder durch Musterleistungen ihnen ein Vorbild zur Nacheiferung zu geben, so kann Langeweile so leicht nicht bei ihm aufkommen, und er lernt durch solche den Mitschülern gewährte Hilfe, seine Gaben in ihren Dienst zu stellen, durch die

[1]) Bekannt ist Kraepelins paradoxer Ausspruch, dass „bei der heutigen Ausdehnung des Unterrichts langweilige Lehrer geradezu eine Notwendigkeit seien“; denn sie böten dem Schüler „die segensreiche Gelegenheit, seiner ermatteten Aufmerksamkeit die Zügel zu lockern“ und so geistige Ueberanstrengung zu vermeiden. (Ueber geistige Arbeit, 3. Aufl., 1901, S. 18.) Ein arger Irrtum! Denn gerade solche Lehrer muten dem Kinde durch ihr unpädagogisches Verfahren unverhältnismässig grosse und unnötige Opfer an Zeit und Kraft zu, und weit entfernt, den Geist zu entlasten, vermag die Langweile mit ihren drückenden Unlustgefühlen das Lernen nur zu erschweren. Was wir brauchen, um die Jugend gegen geistige Ueberbürdung zu schützen, sind nicht langweilige Lehrer, sondern tüchtige Pädagogen, die die Schüler methodisch wohl zu führen und ihre Individualität weise zu schonen wissen, frische, anregende Persönlichkeiten, die ihnen den Unterricht zu einer Erquickstunde und das Lernen zur Lust machen.

gemeinsame Arbeit mit ihnen, auf die Eigenart anderer freundlich Rücksicht zu nehmen. Wir sehen: die Mischung gutbefähigter und schwachbegabter Schüler in einer Klasse muss durchaus nicht die ersteren schädigen; sie kann und wird vielmehr den begabten unter einem gewissenhaften Lehrer zum Segen werden; denn sie sichert ihnen einen gründlichen, ihre Kräfte weise schonenden Unterricht.

Freilich vermag auch der trefflichste und intensivste Unterricht nicht zu verhüten, dass einzelne schwachbegabte Schüler in dem oder jenem Fache zurückbleiben. Sie waren vielleicht gerade einmal einer grundlegenden Lernoperation nicht gewachsen, oder sie können die durch Versäumnisse entstandenen Lücken des Wissens und Verstehens nicht ausfüllen, und so vermögen sie dem fortschreitenden Unterrichte nicht mehr zu folgen. Soll dieser nun so lange still stehen, bis man sie nachgeholt hat? Oder sollen sie „sitzen bleiben", um im nächsten Jahre das Klassenpensum zu wiederholen? Ersteres hiesse die befähigten Schüler und letzteres die schwachen in bedauerlicher Weise vernachlässigen. Nein; man wird vielmehr zunächst versuchen, die Nachzügler in besonderen Nachhilfestunden vorwärts zu bringen. Ein Unterricht, der auf die Schwächen ihres Denkens und Sprechens liebevoll Rücksicht nimmt, die Lücken ihres Wissens und Könnens feststellt und ausfüllt und Schwieriges ihnen mit unermüdlicher Geduld klar, langsam und anschaulich auseinandersetzt, richtet in wenigen Wochen mehr aus als ein Jahr unverstandenen Klassenunterrichts. So mancher Schüler namentlich unsrer zweiklassigen Landschulen, der wegen ungenügender Leistungen im Sprechen, Lesen, Rechnen und Rechtschreiben Jahr um Jahr hinter seinen Altersgenossen zurückblieb, hätte mit ihnen gefördert werden können, wenn ihm rechtzeitig die rechte Nachhilfe zu teil geworden wäre. In reichgegliederten Schulen lassen sich füglich die Nachzügler einer Jahresstufe vorübergehend zu besonderen Abteilungen vereinigen, aus denen sie in ihre frühere Klasse zurücktreten, sobald sie an dem Unterrichte derselben wieder mit Erfolg teilnehmen können. Man wird bei der Beurteilung dieser Fähigkeit wie überhaupt bei der Frage wegen Versetzung von Schülern nicht rigoros verfahren dürfen und der Forderung unseres Landeslehrplanes eingedenk bleiben müssen, „dass schwachbegabte Schüler nicht über Gebühr in niederen Klassen zurückzuhalten und nur dann von der Versetzung in höhere Klassen auszuschliessen sind, wenn dies ihr Bildungsstand bezüglich der wesentlichen Lehrgegenstände zweifellos erfordert." Wo ein auffallend grosser Bruchteil der Schüler die oberste Klassenstufe durchgängig nicht erreicht, da ist jedenfalls in der Schule etwas nicht in Ordnung: entweder stellt sie zu hohe Anforderungen an die Schüler, oder es bestehen hinsichtlich des Umfanges des Lehrstoffes oder hinsichtlich der Lehrmethode Uebelstände, die dringend der Abstellung bedürfen. — Wenn aber doch aus irgend welchem Grunde schwache Schüler innerhalb der gesetzlichen Schulzeit nicht bis zu den oberen Klassenstufen gelangt sind

und infolgedessen wichtige Gebiete des planmässigen Lehrstoffes nicht kennen lernen würden, empfiehlt es sich bei reichgegliederten Schulen, die Nachzügler das letzte Schuljahr in allen oder einzelnen Fächern besonders zu unterrichten und so ihrer elementaren Bildung einen wenn auch bescheidenen Abschluss zu geben. Zum mindesten darf der religiösen Unterweisung ein solcher Abschluss nicht fehlen. In sogenannten Konfirmandenklassen ist den Schwachen in schlichtester, anschaulicher Form das Verständnis der wichtigsten Katechismusstücke soweit nötig zu vermitteln.

Viel weniger als der Schwachbegabten vermag die Volksschule der Schwachsinnigen sich anzunehmen. Sollen sie ihrer abnormen Begabung entsprechend gefördert und wenigstens bis zur Erwerbsfähigkeit gebracht werden, so müssen sie für sich in besonderen Anstalten Unterricht empfangen. Wo ihre häusliche Beaufsichtigung und Pflege mangelhaft ist und nur eine dauernde pädagogische Beeinflussung Erfolg verspricht, empfiehlt sich's, sie einer Erziehungsanstalt, wie z. B. in Grosshennersdorf und Nossen, anzuvertrauen. Im andern Falle werden sie einer Schule für Schwachsinnige zuzuführen sein. Solcher Anstalten giebt es seit geraumer Zeit in den grösseren Städten unseres Landes, mögen sie nun den oben erwähnten Namen führen, oder wie in Plauen und Leipzig weniger zutreffend als rücksichtsvoll sich als Schulen für Minderbegabte, oder wie in Dresden, Chemnitz und Zwickau als Nachhilfeschulen bezeichnen. [1]) Sie sind ein grosser Segen für die Schwachen und befreien die Volksschule von einer drückenden Last. Letzterer fällt dann nur die Aufgabe zu, die schwachsinnigen unter ihren Schülern rechtzeitig als solche zu erkennen und einer geeigneten Anstalt zu überweisen. Ersteres ist nicht so leicht, als es scheinen möchte. Denn es giebt auch Nachzügler, deren geistige Schwäche weniger auf somatische Einflüsse als auf ungenügenden Unterricht und sittliche Verwahrlosung zurückzuführen ist. Mangel an Kenntnissen und an Urteil aber sind an sich noch keine Zeichen des Schwachsinns, sondern die Unfähigkeit zum Erwerb derselben. Ferner ist's in der Praxis oft schwer, wenn nicht unmöglich, zwischen schwacher Begabung und dem Schwachsinn eine scharfe Grenze zu ziehen, zumal dieser in verschiedenen Formen — als Stumpfsinn und reizbare Schwäche — und in verschiedenen Graden — als Debilität und Imbecillität — auftritt. Da gilt es für den Lehrer, fleissig Nachfrage bei den Eltern über gewisse geistige und leibliche Mängel ihrer Kinder und deren vermutliche Ursache zu halten, die geistig Zurückgebliebenen im Unterricht und ausserhalb desselben sorgfältig zu beobachten und das Ergebnis der gemachten Wahrnehmungen in Form eingehender Charakteristiken, sogenannter Schülerbilder, aufzuzeichnen. In jedem

[1]) Ueber die Entstehung des Gedankens, besondere Schulen für schwachsinnige Schüler zu errichten, und die Art, wie dieser Gedanke in der Nachhilfeschule zu Dresden-Altstadt Verwirklichung gefunden hat, berichtet ein sehr beachtenswerter Aufsatz Paul Tätzners in der Festgabe zum 70. Geburtstage des Geh. Rat Kockel. Dresden, A. Huhle 1900. (S. 180 ff.)

Falle aber ist ein sachkundiger Arzt zu Rate zu ziehen. Denn der Vorschlag, alle Kinder, bei welchen nach mindestens zweijährigem Besuche der Volksschule ein Fortschreiten mit geistig gesunden Kindern und ein Aufrücken in die höhere Klassenstufe nicht zu erwarten ist, ohne weiteres als schwachsinnig anzusehen, würde zwar ein summarisch-einfaches, aber darum doch nicht zuverlässiges und gerechtes Verfahren herbeiführen. Der Arzt aber vermag sicherer als andere im gegebenen Falle durch körperliche Untersuchung festzustellen, ob geistige Schwäche des Kindes auf vorübergehende Ursachen wie Krankheit, ungenügende Ernährung, Mangel an Schlaf oder auf organische Fehler zurückzuführen und daher als Schwachsinn zu deuten ist.

Leider erfreuen sich nur die Schulen unserer grösseren Gemeinden solcher regelmässigen schulärztlichen Beihilfe. Alle übrigen, d. h. die meisten Schulen des Landes sind auf das Gutachten ihres Bezirksarztes angewiesen, der begreiflicherweise nicht imstande ist, alle geistig zurückgebliebenen Schüler des Bezirks auf ihren Geisteszustand zu untersuchen. Auch fehlen hier zumeist die Mittel und Lehrkräfte zur Begründung von Schulen oder Klassen für Schwachsinnige. Der Unterbringung derselben in den staatlichen Erziehungsanstalten aber setzen Eltern und Gemeinden sehr oft hartnäckigen Widerstand entgegen. Entweder scheuen sie die an sich recht mässigen Kosten der Anstaltserziehung, oder die Eltern vermögen in ihrem Vorurteil gegen die letztere und in ihrer Affenliebe sich von den bedauernswerten Kindern nicht zu trennen. Staatlicher Zwang kann hier ja Wandel schaffen, und er wird da am Platze sein, wo in Schulsachen jene Aeusserung vogtländischer Bauern als Grundsatz gilt: Wenn wir müssen, da wollen wir auch. Aber die Armut mancher Gemeinden und peinliche Vorkommnisse bei der zwangsweisen Unterbringung von Kindern in Erziehungsanstalten mahnen doch zur Vorsicht. Und so kommt es, dass namentlich unsere Landschulen immer noch eine verhältnismässig beträchtliche Zahl Schwachsinniger mit sich führen, die von Rechts wegen nicht in die öffentliche Volksschule gehören. Der Klassenunterricht nützt ihnen wenig; nur Privatunterricht kann sie einigermassen vorwärts bringen. Für ihn sollte daher in jedem Fall Sorge getragen und die nötige Zeit — und wären es wöchentlich nur ein paar Stunden — beschafft werden. Das Gleiche gilt von jenen gebrechlichen Kindern, die wegen Lähmung der Gliedmassen nicht zur Schule kommen und infolge ihrer Mittellosigkeit keinen Privatlehrer erhalten können. Wohnen sie vom Schulorte entfernt, so geschieht es nicht selten, dass sie ganz ohne Unterricht aufwachsen, weil Eltern und Schulvorstand meinen, es könne nichts für sie gethan werden. Mir ist der Gedanke, dass getaufte Christenkinder so namentlich ohne alle religiöse Unterweisung bleiben und keine Kunde von ihrem Heilande, kein beseligendes Ewigkeitswort aus seinem Munde empfangen sollen, immer schwer aufs Herz ge-

fallen. Meine und anderer Amtsgenossen Bemühung, solch armen Kindern wenigstens einige Stunden Hausunterricht zu sichern, ist dank der Unterstützung der obersten Schulbehörde nicht vergeblich gewesen und hat auch den betreffenden Eltern und Schulvorständen Veranlassung gegeben, auf ihre Erzieherpflichten sich zu besinnen.

Zweifellos stellt die von uns befürwortete intensivere Fürsorge für schwache Schüler auch neue, höhere Anforderungen an die pädagogische Einsicht und den guten Willen der Lehrer. Sie müssen, um es kurz zu sagen, schon auf dem Seminare mit den wichtigsten Thatsachen der pädagogischen Pathologie vertraut gemacht werden und auch weiterhin, angeregt von den Erfahrungen des Amts, sich mehr und mehr in die Probleme jener Wissenschaft vertiefen. Das ist keine unberechtigte Modeforderung, sondern ein Gebot zwingender Notwendigkeit. Einige Beispiele aus der Praxis mögen dies bezeugen.[1]) „Ein gesunder 13jähriger Knabe erhielt wegen fortgesetzter Unaufmerksamkeit und Störung des Unterrichts einen scharfen Tadel, der ihn in grosse innere Erregung versetzte, so dass ihm die Thränen in die Augen traten. Der Unterricht ging weiter, und der Knabe wurde ungefähr 5 Minuten nach dem Vorfall zur Lösung einer geometrischen Aufgabe aufgerufen. Er steht auf, spricht aber nicht. Es wird eine Hilfsfrage an ihn gerichtet; doch eine Antwort folgt nicht. Es sieht so aus, als wollte er trotzig und widersetzlich sein, und deshalb soll er eine grössere Strafe bekommen. Plötzlich treten aber krampfartige Bewegungen des Unterkiefers auf, im Gesichte spielen lebhafte Muskelzuckungen, die Lippen sind fest aufeinander gepresst. Diese Erscheinungen werden als somatisch-pathologische Wirkung der geistigen Erregung des Knaben (als psychogene Aphasie) erkannt. Er darf sich setzen und bleibt zu seiner Beruhigung eine Zeit lang sich selbst überlassen. Nach ungefähr 15 Minuten kann er wieder völlig normal und ohne Mitbewegungen sprechen. Er erzählt nun, dass er nicht habe reden können. Er war also in Wirklichkeit sprachlos geworden. Wie leicht wäre ihm ein Unrecht zugefügt worden", wenn der Lehrer minder einsichtsvoll gehandelt hätte! Zwei andere Knaben im gleichen Alter fielen dem Lehrer durch ein lästiges Versprechen und Verschreiben auf, das ihnen nicht abgewöhnt werden konnte. Die um Aufklärung befragten Eltern rieten zur Anwendung der äussersten Strenge wegen der vermeintlichen Nachlässigkeit und Gedankenlosigkeit ihrer Söhne. Bei weiterer Nachforschung des Lehrers stellte sich aber heraus, dass der eine Knabe ein Epileptiker war und dass der andere in seinem 3. Lebensjahre durch einen Fall eine schwere Gehirnerschütterung erlitten hatte, von welcher offenbar eine gewisse psychopathische Schwäche herrührte. Wie nun, wenn der Lehrer nach dem Rate der Eltern ohne weiteres mit strenger Strafe gegen die Knaben eingeschritten wäre?[2]) So manchem Kinde wird

---

[1]) Sie sind entnommen Strümpells Pädagogischer Pathologie S. 381 u. 430.

[2]) Ein Lehrer berichtete mir von einem Elementarschüler, dass er während des ersten

das schwache Können als Trägheit, der Mangel an moralischem Gefühl als Bosheit ausgelegt, und doch liegt weniger ein Verschulden des Kindes als ein bedauerliches psychisches Unvermögen vor. Da hilft kein gütliches Zureden, keine ernste Vermahnung, keine Strafe, womit der Lehrer wohl meist seiner Pflicht genügt zu haben glaubt, da hilft nur — den Zögling und seinen Zustand zunächst genau kennen zu lernen. Und ihn verstehen hiesse gewiss in recht vielen Fällen — ihm verzeihen. Schon um die Schwachbegabten von den Schwachsinnigen unterscheiden, mehr noch, um beide zweckmässig fördern und gerecht behandeln zu können, ist dem Lehrer das Studium der Kinderfehler und ihrer Ursachen von nöten.

Solch wissenschaftliche Vertiefung, falls sie nicht eine materialistische Richtung nimmt, sondern im Geiste unseres unvergesslichen Strümpell, des Begründers der Pädagogischen Pathologie, erfolgt, dürfte zudem einer idealen Auffassung des Lehrerberufs sich besonders förderlich erweisen. Denn die wachsende Einsicht des Lehrers in die Ursachen der Kinderfehler, in den offenkundigen und doch so geheimnisvollen Zusammenhang zwischen leiblicher und geistiger Veranlagung weckt in ihm leicht das Gefühl der Teilnahme für seine Armen am Geiste, also, dass er in ihnen nicht mehr Gegenstände des Aergers und Zornes, sondern seines herzlichen Mitleids sieht. Er erkennt, dass sie vor andern der suchenden und helfenden Liebe bedürfen, dass es gilt, in ihnen unsterbliche Seelen zu retten für Gottes Reich. Je besser er die mannigfachen Hemmnisse ihres geistigen Lebens verstehen lernt, desto mehr wird er sich seiner Aufgabe als Erzieher bewusst. Solch seelsorgerische Gesinnung aber ist das Höchste, was wir vom Lehrer verlangen können. Sie in ihm zu stärken, muss unsere vornehmste Sorge sein. Wir werden daher uns hüten, durch kleinliche Vorschriften z. B. über die äussere Gestaltung des Schullebens seine Kraft zu zersplittern und auf Nebensächliches zu lenken. Wir werden nicht durch allzu strenge Anforderungen an die Schüler ihn verleiten, die schwachen über den gutbegabten zu vernachlässigen, sondern bei der Beurteilung der Klassenleistungen auf gewisse unverschuldete Hemmnisse des Unterrichts billig Rücksicht nehmen. Und nicht minder als tüchtiges Wissen und Können der Schüler werden wir den frischen, gesunden Geist der Klasse, den freundlichen, warmherzigen Verkehr des Lehrers mit den Kindern

Unterrichtshalbjahres in der Schule noch kein Wort gesprochen habe. Er ist sehr aufmerksam und hebt zuweilen die Hand zum Antworten; aber so oft der Lehrer ihn fragt, schweigt er beharrlich. Während die übrigen Schüler in der Fibel laut lesen, zeigt er mit dem Stifte Wort für Wort genau nach. Aber er vermag nur die Selbstlaute und einige Mitlaute wie p, t, n, m auszusprechen. Auch das Schreiben macht ihm grosse Mühe. In den Unterrichtspausen beteiligt er sich lebhaft am Spiel seiner Genossen. Wiederholt sah ihn der Lehrer abzählen, wobei er mit den Fingern auf die Kinder zeigte und den Mund bewegte. Dass er hierbei gesprochen, konnte nicht festgestellt werden. Denn sobald er den Lehrer erblickte, hörte er auf zu spielen und blieb unbeweglich auf seinem Platze stehen. Ob seine Sprechunfähigkeit auf psychopathisch bedingte Sprachhemmung, auf organische Fehler oder nur auf mangelhafte häusliche Erziehung (Verschüchterung durch harte Zucht und Vernachlässigung im Sprechen) zurückzuführen ist, wird sorgfältiger Beobachtung bedürfen, für welche die Pädagogische Pathologie wichtige Fingerzeige zu geben vermag.

schätzen und anerkennen. Wie er erzieht, darnach bewerten wir ihn. Und wenn bei unseren Klassenbesuchen unsere erste Frage seinen Sorgenkindern gilt, wenn wir teilnehmend uns selbst über ihre geistige und leibliche Verfassung unterrichten und von der unendlichen Mühe des Lehrers überzeugen, dann fühlt er, dass man nicht unbarmherzig glänzende Klassenleistungen auf Kosten der Schwachen von ihm verlangt, sondern dass man die Schwierigkeit seiner Arbeit zu würdigen weiss. Dann wagt er's, den geistig Armen nach Kräften sich zu widmen, nicht ein unfroher Dränger und Treiber im Unterricht, sondern ein väterlicher Erzieher zu sein.

Wir sind am Ende unserer Erörterungen, was Schule und Lehrer für die Schwachen thun können. Und nun noch ein kurzes Wort darüber, was seiten der Gemeinde, des Bezirks und des Staates geschehen kann. In den grösseren Städten unseres Landes erfreuen sich, wie wir sahen, die Schwachsinnigen und zum Teil auch die Schwachbegabten einer lobenswerten Fürsorge. Nicht so in vielen mittleren und kleineren Gemeinden. Wie not ihren Schulen auch Nachhilfeklassen und Nachhilfestunden für zurückgebliebene, schwachbefähigte Kinder thäten, so scheitern doch die hierauf gerichteten Wünsche und Anträge in der Regel an dem Mangel an Mitteln. Hier dürfte eine staatliche Unterstützung vielerorts Wandel schaffen können. Wenn bei der Bewilligung und Bemessung ausserordentlicher Staatsbeihilfen an Schulgemeinden unter anderem auch darauf Rücksicht genommen werden könnte, inwieweit diese Gemeinden für ihre schwachbegabten Schüler besondere Opfer bringen, so würde das sicher vielen Schulvertretungen den Entschluss zu solchen Ausgaben sehr erleichtern. Wünschenswert erscheint es weiter, dass die Schulvorstände verpflichtet werden, auf Antrag des Lehrers diejenigen geistig zurückgebliebenen Schüler, bei denen Schwachsinn vermutet wird, darauf hin ärztlich untersuchen zu lassen. Es würden mit dieser Untersuchung psychiatrisch geschulte Aerzte des Bezirks zu betrauen sein, soweit nicht der Bezirksarzt sie vorzunehmen vermag. Die Kosten derselben würden bei unbemittelten Eltern die Gemeinden zu tragen haben. Dagegen empfiehlt es sich, bedürftigen Eltern und Gemeinden die Unterbringung schwachsinniger Kinder in Erziehungsanstalten dadurch zu erleichtern, dass der Bezirk die Kosten ihrer Unterhaltung ganz oder zum grössten Teil übernimmt. Der Bezirk hat ein wesentliches Interesse daran, dass schwachsinnige Kinder möglichst erwerbsfähig werden und nicht zu Verbrechern herabsinken; seine Fürsorge für sie ist nicht minder berechtigt, als die Unterhaltung von Bezirksarmenanstalten und Bezirksarbeitshäusern. Für diejenigen unbemittelten Schwachsinnigen und Gebrechlichen aber, die privatim zu unterrichten sind, hat das Königliche Kultusministerium bisher vielfach auf Ansuchen das Unterrichtshonorar bewilligt. Es würde mit herzlichem Danke zu begrüssen sein, wenn es der obersten Schulbehörde möglich sein sollte, in allen geeigneten Fällen auch künftig

solche Beihilfen zu gewähren. Den Lehrern endlich wird man die Opfer an Zeit und Kraft, wie sie die Uebernahme des Privat- und Nachhilfeunterrichts für Schwachbegabte und Schwachsinnige sowie die wissenschaftliche Vorbereitung auf ihn unzweifelhaft fordern, nur unter der Voraussetzung zumuten können, dass nicht Nebenbeschäftigungen, wie sie die Sorge um den Lebensunterhalt hie und da nahe legt, ihre freie Zeit bereits in Anspruch nehmen.

Die Schwachen in der Schule — unsere Sorgenkinder! Dass wir ihrer uns mit ganz besonderer Treue annehmen, es fordert's das Wohl der Gemeinden und des Staates, der gute Ruf unserer Schulen, das herzliche Erbarmen mit den Armen, die da verkümmern müssen, wenn nicht seelsorgerische Liebe sie hebt und trägt. Es fordert's der göttliche Kinderfreund mit seinem verheissungsvollen Wort: Was ihr gethan habt einem unter diesen meinen geringsten Brüdern, das habt ihr mir gethan.

II.

Der gegenwärtige Stand der Geometriemethodik.

Von Dr. E. Wilk, Schuldirektor in Gotha.

(Fortsetzung.)

Die Fähigkeit zu apperzipieren hatte eine wichtige Folge für das geistige Leben des Menschen. Bei der Seelenthätigkeit des Wiedererkennens liegt keine Veranlassung vor, die Vorstellungen in die einzelnen Merkmale zu zerlegen. Empfindung und Vorstellung verschmelzen als Ganze. Darum konnten auch die einzelnen Merkmale der Vorstellungen sich nur schwer zu bewusster Deutlichkeit erheben. Das gilt besonders von den Formeigenschaften der Dinge, welche sich den Sinnen nicht mit solcher Gewalt aufdrängen, als die Farbenmerkmale. Das wurde anders bei der Apperzeption. Der Mensch, welcher zum ersten Male eine Fruchtschale als Trinkhand begriff, wurde dabei geleitet von dem einzigen Merkmale, dass nämlich beide, die Fruchtschale und die Trinkhand vermöge ihrer eigentümlichen hohlen Form eine Flüssigkeit zu fassen vermögen. Die übrigen Merkmale beider Gegenstände waren dem Begreifen mehr hinderlich wegen ihrer Gegensätzlichkeit. Gerade der Umstand aber, dass von der grossen Zahl von Merkmalen das eine in der Seele eine besonders wichtige Rolle spielte, war die Veranlassung zu seiner deutlichen Erfassung. In gleicher Weise waren es die Schwere des in einen Holzstiel geklemmten Steines und die Schärfe des Steinmessers, auf welche sich die Aufmerksamkeit hinlenkte beim Begreifen jener Gegenstände als Schlagarm und Grabnagel. Bei der Apperzeption also fällt die

volle Aufmerksamkeit auf einzelne gemeinsame Merkmale zweier bewusst verschiedener Vorstellungen, wodurch diese besonders hell in den Blickpunkt des Bewusstseins gehoben werden. Dadurch vollzieht sich eine Klärung dieser Merkmale bis zur vollbewussten Deutlichkeit.

Es waren zunächst Eigenschaften mechanischer Art, auf welche zuerst der Mensch aufmerksam wurde: die Schwere und die durch sie bewirkte Wucht des Wurfes und des Schlages, die Ritzbarkeit, Schneidbarkeit, Spaltbarkeit des Holzes, der Knochen und des Hirschgeweihes, die Grabbarkeit der Erde, das Fassungsvermögen für Flüssigkeiten u. s. w. Die Eigenschaften der Form stehen dabei zunächst noch als nebensächlich im Hintergrunde. Der künstliche Hammer konnte jede beliebige Form haben, wenn er nur an dem einen Ende schwer war. Die Messer, Aexte, Meissel, welche anfänglich durch Zerschlagen von grösseren Kieselsteinen erhalten wurden, mögen verschieden genug ausgefallen sein, wenn sie nur eine Schneide hatten. Aus dieser Bedingung aber geht schon klar hervor, dass die mechanischen Zwecke die Aufmerksamkeit der Menschen auch auf gewisse Formeigentümlichkeiten hinlenkten. Ein Trink- oder Kochgefäss musste hohl sein wie die hohle Hand, eine Nadel kegelförmig spitz, eine Axt musste zwei gegen einander geneigte Flächen haben. Die mechanische Zweckmässigkeit zwang zur Einhaltung bestimmter Formeigenschaften bei der Herstellung der Werkzeuge und wurde so die Veranlassung zu ihrer deutlichen Erfassung. Es waren aber zunächst nur vereinzelte Merkmale, welche zum Bewusstsein kamen, noch nicht grössere Formenganze, denn die Gestalt der Werkzeuge im allgemeinen war und blieb in der älteren Steinzeit noch ziemlich unbestimmt und dem Spiel des Zufalls überlassen.

Das wurde in der mittleren Steinzeit anders. Die primitivste Form der Gebrauchsgegenstände ist bedingt durch ihren Zweck, dann aber auch durch Material und Werkzeuge. Je grösser die Geschicklichkeit der Menschen in der Bearbeitung des Stoffes wurde, je mehr der Zufall ausgeschieden wurde, desto mehr näherten sich die geschaffenen Dinge einer bestimmten festen Zweckmässigkeitsform. Nach dem bekannten Gesetz nun, dem Natur und Mensch gleicherweise unterworfen sind, welchem gemäss ein jeder Zweck mit den einfachsten Mitteln, also unter möglichster Stoff- und Kraftersparnis zu erreichen gesucht wird, müssen Natur- und Kunstdinge die denkbar einfachste Gestalt annehmen. So entstanden besonders häufig die säulen-, pyramiden-, keil- und kugelförmigen Gegenstände, aus denen später die grundlegenden geometrischen Begriffe abstrahiert wurden. Dass unter diesen Gegenständen besonders die Wohnung eine wichtige Rolle spielte, ist selbstverständlich. Seitdem der Mensch Waffen hatte zur Verteidigung gegen wilde Tiere, ging er von den Bäumen herab und aus den Höhlen heraus und baute sich Hütten. Die ursprüngliche Hütte wurde [1]), um den Regen seitlich abzuleiten, halbkugel-, bienen-

[1]) F. v. Luschan: Fremder Einfluss in Afrika, in Westermanns Monatsheften 1898. (September.)

korb- oder kegelförmig gemacht, Formen, die noch heute unter den Naturvölkern weit verbreitet sind. Der wertlose untere Rand der Rundhütte wurde dann erhöht und nutzbar gemacht, indem man zwischen Dach und Boden eine cylindrische Wand einschaltete (cylindrische Rundhütte mit kegelförmigem Dache). Der nächste Schritt führte dann dazu, den runden durch einen viereckigen Grundriss zu ersetzen und das kegelförmige durch ein Satteldach. Durch fortgesetzte Verkleinerung des Daches entstand später endlich die Tempe, ein Haus in Form eines Cigarrenkastens mit flachem, nur wenig gewölbtem Dache, von denen nach und nach 2, 3, endlich 4 rechtwinklig an einander gesetzt wurden, sodass sie zum Schluss einen rechteckigen Hof umgaben. Die menschliche Wohnung war also ein besonders wichtiger Faktor in der Ausbildung der geometrischen Grundvorstellungen. Von diesen Entwickelungsstadien des Hauses gehören nur die allerersten auf die Kulturstufe, von welcher wir jetzt handeln, in die mittlere Steinzeit.

Zu den genannten drei Grundfaktoren, welche die Gestalt eines Gegenstandes in seiner primitivsten Gestalt bedingen, kam aber schon in der mittleren Steinzeit ein vierter und letzter Faktor hinzu. Der Gegenstand sollte nicht nur zweckmässig sein, er sollte auch in die Augen fallen, er sollte gefallen. Mag das Wohlgefallen an schönen Formen angeboren sein oder ursprünglich dem Zweckmässigkeitsgedanken entsprungen sein, das lassen wir dahingestellt, thatsächlich war es schon in der mittleren Steinzeit vorhanden. Vor allem haben zwei Elemente des Schönen, die symmetrische und die centrale Anordnung der Teile, einen mächtigen Einfluss auf die Gestaltung der Kunstgegenstände ausgeübt. Von ihnen erhielten einesteils die einfachen geometrischen Zweckmässigkeitsformen eine neue Stütze, da auch sie symmetrisch oder central gebaut sind, anderenteils aber waren sie auch die Ursache, dass der Mensch über die primitivsten Gestalten seiner Erzeugnisse hinausging und Dinge schuf von mehr und mehr wachsender Mannigfaltigkeit und Eleganz der Formen.

Das Streben, die Dinge wohlgefällig zu gestalten, führte sogar zu ornamentaler Ausschmückung der Oberfläche der Gegenstände, also zu Zuthaten, welche nicht mehr im Dienste der Zweckmässigkeit, sondern allein der Schönheit stehen. Wie vortrefflich der Mensch der mittleren Steinzeit es verstand, die charakteristischen Linien eines Naturgegenstandes scharf zu erfassen, das beweisen seine Kunstleistungen im Zeichnen und Modellieren. „Man fand in Höhlen der Renntiergallier Schiefertafelzeichnungen von Höhlenbären, Mammuten, Pferden, Steinböcken, meist aber Renntieren, Geweihzeichnungen von verendenden Hirschen und fliehenden Renntieren, sowie Vögeln und Fischen.[1]) Ebenso finden sich Handgriffe von Waffen in Form von geschnitzten Tieren und Renntierstangen mit Skulpturen von Renntieren und Mammuten."

[1]) Henne am Rhyn, S. 29 und 39.

Die Zeichnungen sind in einfachen Umrisslinien gehalten etwa in der Ausführung, die wir mit dem Begriffe des malenden Zeichnens verbinden.[1]) Ganz ähnliche Zeichnungen finden sich bei den Eskimos, die etwa auf derselben Kulturstufe stehen wie der Mensch der mittleren Steinzeit.[2]) Auch die Buschmänner Afrikas, ein Volk, das sich noch nicht über die Jägerstufe erhoben hat und noch in Höhlen wohnt, haben Zeichnungen von Tieren, von Straussen, Antilopen, Pavianen, Rindern in Weiss, Schwarz, Rot oder Ocker auf Steinfelsen gemalt oder in hartem Stein flach vertieft eingemeisselt.[3]) Die Motive zu allen diesen Kunstleistungen sind sämtlich dem Gebiete der Jagd entnommen, also demjenigen Sachgebiete, das die Gedanken eines Jägervolkes am meisten beherrscht. Bemerkenswert ist, dass Pflanzenornamente sich in dieser Zeit noch nicht finden, sie treten erst mit dem Zeitpunkte auf, da der Mensch in Aegypten zum Ackerbauer geworden war.

Frei gezeichnete geometrische Ornamente giebt es in der mittleren Steinzeit ebenfalls noch nicht. Das ist besonders bemerkenswert, denn es beweist, dass der Mensch damals die rein geometrische Form noch nicht losgelöst hatte von den Dingen; man malte Gegenstände, aber noch keine inhaltslosen Figuren. Die Thongefässe, an welchen wir das am besten zu erkennen vermöchten, sind in der ersten Steinzeit ganz schmucklos, in der mittleren weisen sie nichts weiter auf als symmetrisch angeordnete Strichelchen, welche sich in Gruppen rhythmisch wiederholen und bandförmig angeordnete Zickzacklinien. Man könnte diese Ornamente am besten bezeichnen als Vorversuche für das spätere geometrische Ornament.

Fassen wir zusammen: Der Mensch der mittleren Steinzeit und der auf gleicher Kulturstufe stehenden Naturvölker der Gegenwart hat wohlausgebildete Vorstellungen von natürlichen und künstlichen Gegenstandsformentypen. Das wird bewiesen durch seine Zeichnungen und Skulpturen von Jagdtieren, sowie durch seine Werkzeuge, Geräte und Wohnungen, welche alle bewusst absichtlich in festausgeprägten Formen gehalten sind. Unter diesen Gegenstandsformen finden sich besonders häufig die geometrischen Gestalten, weil diese die einfachsten und dem Gesetze der Stoff- und Kräfteersparnis am besten entsprechen, darüber hinaus aber auch zusammengesetztere Formen, die mehr dem Stift des Zeichners als Vorbild dienen können. Die zusammengesetzteren Gebrauchsgegenstände sowohl wie ihre Verzierung durch Zeichnungen und Skulpturen sind eine Wirkung des ästhetischen Bedürfnisses und Geschmackes, welcher hauptsächlich durch die Schönheitselemente der Symmetrie und der centralen Anordnung beherrscht wird. Aber die Form ist noch an den Gegenstand gebunden,

---

[1]) Abbildungen dazu Racinet: Le costume historique. Band II. Abschnitt Europe barbare. Ferner Hellwald, Kulturgeschichte. Teil I.

[2]) Ratzel, Völkerkunde, Teil II, S. 730, bringt als Beispiel: Knochenzeichnungen der Tschuktschen.

[3]) Abbildungen solcher Zeichnungen Ratzel, Band I, S. 67 und 68.

der Mensch kennt wohl die typische Gestalt von bestimmten Tieren, Werkzeugen und Geräten, also von Dingen, mit welchen sein Dasein auf das engste verbunden ist, aber noch keine inhaltslose Quadrate, Rechtecke, Säulen, kurz, keine von den Sachen losgelöste geometrische Figuren und Raumformen. Das beweist das Fehlen jeder Spur von geometrischen Ornamenten, höchstens Vorläufer dazu in Gestalt von symmetrisch und rhythmisch angeordneten Strichelchen und Linien sind vorhanden. Das Bedürfnis nach Verzierung ist also da, es fehlen aber noch die geometrischen Begriffe zu ihrer Ausführung. Diese Formentypen von Gegenständen haben sich, ausgehend von den das äussere Ich des Menschen zusammensetzenden Dingen und sich von diesen aus erweiternd, durch die Sinne dem Vorstellungsleben mit Gewalt aufgedrängt, die hinzutretende Apperzeption hat einzelne Merkmale zuerst mechanischer Art, dann aber im Gefolge derselben auch einzelne Formenmerkmale besonders hell beleuchtet, aber erst durch vielfache Anschauung, Anfertigung und Benutzung bestimmter Werkzeugs- und Geräteformen hat der Mensch klare Vorstellungen von typischen Gegenstandsformen seinem Seelenleben eingeprägt.

Der Mensch der mittleren Steinzeit steht demnach auf derjenigen Stufe der Formenerkenntnis, welche wir oben bei der Besprechung der geistigen Entwickelung des Individuums als die erste bezeichnet haben. Der Unterricht stellt sie dar in den drei ersten Schuljahren, wenn er Natur- und Kunstgegenstände, die im Anschauungs- und Interessenkreis des Kindes liegen, der Betrachtung unterwirft und ihre typische Form zur Perzeption zu bringen sucht. Ganz wie der Mensch der mittleren Steinzeit soll das Kind auf dieser Stufe nicht nur die Gegenstände anschauen, sondern auch ihre charakteristischen Formen durch malendes Zeichnen und Handfertigkeit scharf herausarbeiten.

Die nächsthöhere Entwickelungsstufe der Raumvorstellungen vollzieht sich innerhalb der jüngsten Steinzeit und der Bronzezeit. Auf ihr stehen die meisten Naturvölker der Gegenwart. Sie ist gekennzeichnet durch das Vorhandensein reiner Formvorstellungen, die von den Gegenständen sich losgelöst haben und nun als Begriffe im Geiste ein selbständiges Dasein führen. Das Auftreten von gemalten geometrischen Ornamenten und von allerlei Schmuckgegenständen beweist dies überzeugend. Besonders bei gemalten Ornamenten zwingt der Gebrauchszweck nicht mehr zur Einhaltung bestimmter Formen, hier kann des Künstlers Phantasie frei walten, hingegeben seinem inneren Vorstellungsleben. Was aber in diesem nicht vorhanden ist, kann auch nicht aus ihm heraustreten. In diesem Sinne ist der oben zitierte Kapp'sche Satz unstreitig richtig. Wer ein Tier mit grosser Naturtreue zu malen versteht, in dessen Geiste sind die charakteristischen Merkmale desselben zu einer typischen Vorstellung zusammengetreten; wer Quadrate und Kreise malen kann, muss sie als Begriffe im Geiste in sich tragen.

Es ist bemerkenswert, dass, während die Tier- und Jagdmotive der vorausgegangenen Periode ganz von den individuellen Lebensbedingungen der einzelnen Völker bestimmt sind, die geometrischen Ornamente aller Völker sich gleichen wie ein Ei dem andern. Ob sie von den Negern Afrikas und Australiens, ob von den Rothäuten Amerikas oder von den vorgeschichtlichen Völkern Europas hergestellt sind, das ändert nichts an der Sache, überall treten dieselben Figuren auf. Es sind ihrer zwar nicht viele, aber es sind die für die Raumauffassung grundlegenden Formen, nämlich[1]) Parallelstreifen, Quadrate und Rhomben sowohl auf der Seite wie auf der Spitze stehend, Rechtecke und Rhomboide, alle Parallelogramme ohne und mit Diagonalen, Mäander in verschiedenen Formen, gleichschenklige Trapeze, gleichseitige, gleichschenklige und rechtwinklige Dreiecke, Kreise, konzentrische Kreisringe, Kreisfiguren, welche auf der 4-, 6-, 8- und 9-Teilung beruhen, endlich Spiralen. Fügt man hinzu noch die jenen Figuren entsprechenden Körper, wie Säulen, Pyramiden und die Kugel, so ist im wesentlichen der geometrische Gedankenkreis auch der fortgeschrittensten Naturvölker erschöpft.

Wie sind nun diese Begriffe entstanden? Auf zwei Wegen. Der erste führt von geformten Gegenständen durch Abstraktion auf die reine Form. Wer Beile von verschiedenen Formen mit einander vergleicht, kommt dadurch zum Begriff des Beiles, wer aber verschiedenartige Gegenstände von gleicher Form vergleicht, muss dadurch nach und nach zum Begriffe einer bestimmten Raumform gelangen. Es ist klar, dass die erste Vergleichung dem Menschen näher liegt als die zweite, weil sie direkt von seinen praktischen Zwecken geboten wird. Von der Vergleichung verschiedener Gebrauchskörper in Bezug auf ihre gleiche Gestalt kann das nicht behauptet werden. Daraus erklärt es sich, dass die Vorstellung von bestimmten Gegenstandstypen viel früher entstehen musste als die von Formentypen. Die Abstraktion wird wohl der Hauptsache nach eine unbewusste, allein vom Vorstellungsmechanismus verursachte gewesen sein. Bei der langsamen Wirkungsweise dieser Art der Abstraktion werden lange Zeiträume vergangen sein, bis die Menschheit, von Geschlecht zu Geschlecht aufwärts schreitend, zum Bewusstsein des Wissens dieser geometrischen Begriffe gekommen ist.

Der 2. Weg, welcher zur Erkenntnis der reinen Formenbegriffe führte, geht nicht von den Körpern aus, sondern von den geometrischen Ornamenten selbst. Dieser Weg lässt sich kulturhistorisch sogar besser verfolgen als der erste. Das geometrische Ornament ist herausgewachsen aus zwei Quellen, einerseits aus der Flechterei, andererseits aus der Schnitzerei.[2]) Nimmt man — es mag zuerst ganz zufällig

---

[1]) Man vergleiche dazu Dr. Roskoschny: Europas Kolonien; Hellwald, Kulturgeschichte; Racinet: Le costume historique, Teil II; Ratzel, Völkerkunde.

[2]) Prof. Micholitzsch in Krems. Monatsblätter für den Zeichenunterricht in der Volksschule. 1893. Eine grosse Zahl von Abbildungen von Kunstformen aus Afrika, Australien Mexiko, China, Japan, Griechenland unterstützt seine Darlegungen.

geschehen sein — zum Flechten verschieden gefärbte Bastfäden, so ergeben sich ganz von selbst Parallelstreifen, Quadrate und Rechtecke, bei schiefwinkliger Kreuzung der Baststreifen auch Rhomben und Rhomboide. Die Parallelen und Parallelogramme sind also ursprünglich ganz ungewollt entstandene Schmuckformen, die Eigentümlichkeit der Flechtarbeit zusammen mit der Natur des Materials führen mit Notwendigkeit auf sie hin. Ganz ähnlich liegt die Sache bei der Weberei, die ja nichts anderes ist als feine Flechterei.

Ebenso entstehen geometrische Figuren bei der Schnitzerei. Wie noch heute ein kleiner Junge seine Weidenrute durch Herausheben der Schale verziert, ebenso hat auch die Menschheit dereinst ihre ersten Kunstversuche durch Ausschneiden der Rinde aus Holzstäben gemacht. Da der Schnitt dabei immer quer gegen die Längsrichtung der Holzfasern gelegt werden muss, wenn das Messer dem Zwange, in den Spaltrinnen des Holzes wie in einem vorgeschriebenen Gleise hinzufahren, entzogen werden soll, so entstehen bei diesen Schnitzversuchen spiralförmig nach oben sich windende Parallelstreifen oder wagrechte Parallelringe, Parallelogramme, vor allem aber durch einen wagrechten und zwei schräge Schnitte Dreiecke als natürliche und notwendige Grundfiguren. Später wurden diese Figuren der grösseren Dauerhaftigkeit halber in das Holz selbst eingeschnitten. So entstand der Kerbschnitt. Die natürliche Grundfigur des Flechtens ist also das Parallelogramm, die der Schnitzerei das Dreieck. Mehrere Kerbschnittdreiecke ergeben indess bei ihrer Zusammensetzung Rhomben und Quadrate. Die Kunstübungen des Flechten und des Kerbschnittes reichen sicher zurück bis in die mittlere Steinzeit, wenn uns auch infolge der Vergänglichkeit des angewandten Materials keine Belege dafür erhalten sind. Daraus aber darf man nicht schliessen, dass diese Völker schon der entsprechenden geometrischen Begriffe sich bewusst gewesen wären. So lange die obigen Figuren durch Zwang des Materials und der Arbeit entstanden, liegt kein Grund vor für solche Annahme. Erst von dem Augenblicke an, als der Mensch die Muster der Flechtarbeit auf feine Gewebe mit Farben nachmalte, als er Druckstempel[1]) in Form von Dreiecken und Rhomben fertigte, um mit ihnen zusammenhängende Muster zu drucken, als er Thongefässe bemalte, welche deutlich den Einfluss der früheren Kerbschnitt- und Flechtornamente erkennen lassen, erst von diesem Augenblicke an kann man sagen, dass er jene Figuren als bewusste Vorstellungen seinem Geiste einverleibt hatte. Diese Kunstmalereien sind aber alle erst in der jüngsten Steinzeit und in der Bronzezeit nachweisbar.

Fassen wir zusammen: Die zweite Stufe in der menschlichen Entwickelung der Raumvorstellungen ist charakterisiert durch das Vorhandensein von reinen Formenbegriffen der grundlegenden Flächen-

---

[1]) Auf den Freundschaftsinseln in Gebrauch.

und Körpergestalten. Diese sind entstanden auf Grund von Anschauungsvorstellungen a) durch Abstraktion der Form von natürlichen und künstlichen Gegenständen, b) durch Abstraktion von den Kunstornamenten des Flechtens und Schnitzens. Die Abstraktion wird der Hauptsache nach eine unbewusste gewesen sein. Besonders heben wir hervor, dass die geometrischen Formen nicht allein dem Verlangen nach Zweckmässigkeit der Gegenstände, sondern ebenso auch den ästhetischen Bedürfnissen der Menschen entsprungen sind.

Diese Stufe, welche auch in der Entwickelung des Kindes auftritt, wie wir oben gezeigt haben, wird im Unterricht dargestellt in den Mittelklassen durch die Formenkunde (Körperbetrachtung), mit welcher der geometrische Unterricht als besonderes Fach des Lehrplans beginnt. Durch sinnliche Anschauung geeigneter konkreter Gegenstände und durch Abstraktion werden die geometrischen Begriffe gewonnen, nur dass man in der Schule bewusst abstrahiert, weil die schnelle Entwickelung des Individuums nicht Zeit hat, auf das langsam vorwärtsschreitende unbewusste Wirken des Vorstellungsmechanismus zu warten. Der 2. Weg, welcher vom geometrischen Ornament aus zum geometrischen Begriffe führt, also von der Kunst zum Wissen, ist bis dato im Unterrichte noch niemals ernstlich beschritten worden. Bei Ziller findet sich zwar einmal eine versprengte Bemerkung, dass die ersten Flächenformen wie das Quadrat aus dem Zeichnen zu gewinnen seien, da er aber auf der Vorstufe der Geometrie das Hauptgewicht auf die Körperbetrachtung legte, so musste seine Unterrichtspraxis jene Bemerkung ignorieren. Wir meinen, dass der Gang vom Ornament zum geometrischen Begriffe besonders gut für Mädchen geeignet sei, welche ihrer weiblichen Natur entsprechend grössere Freude an Farbe und Schmuck haben als die Knaben und bei ihren weiblichen Handarbeiten (Nähen, Häkeln, Sticken u. s. w.) vorzugsweise innerhalb der Fläche sich bethätigen. Da auch das Zeichnen der Mädchen sich hauptsächlich innerhalb dieser Sachgebiete bewegt, so wären damit Geometrie, Zeichnen und weibliche Handarbeiten in nahe Verwandtschaft gebracht. Der formenkundliche Unterricht der Knaben würde dann vom Körper zur Fläche herabsteigen, der der Mädchen aufwärts von der Fläche zum Körper; die Knaben würden beispielsweise vom Stubenraum ausgehen und ihn zergliedernd zu den rechteckigen Begrenzungsflächen gelangen, die Mädchen dagegen würden vom rechteckigen Teppiche ausgehen und dann hinterher den Stubenraum, überhaupt die rechteckige Säule aus den bekannten Begrenzungsflächen zusammenstellen. Nur wenige Mädchenschulen haben bisher die Geometrie als Fach aufgenommen, weil man die Körperbetrachtung nicht weniger als die eigentliche Raumlehre als etwas Störendes und Naturwidriges im Mädchenlehrplan zu empfinden vermeinte, vielleicht ist obiger Vorschlag, welcher der weiblichen Eigentümlichkeit Rechnung trägt und mit den übrigen Fächern in Einklang steht, geeignet, das Vorurteil wenigstens gegen

einen formenkundlichen Unterricht in den Mittelklassen, in welchem die notwendigsten Raummasse und Berechnungen gleich angeschlossen werden könnten, zu entkräften. Dass die Geometrie in Mädchenschulen ganz überflüssig sei, kann nur der im Ernste behaupten, welcher klare Grundvorstellungen über den Raum im Kopfe des Weibes als naturwidrigen Luxus ansieht.

Die nächsthöhere Stufe der Entwickelung des geometrischen Vorstellungskreises der Menschheit beginnt im Agrarstaat Aegypten. Wir gelangen damit in Zeiten, in welche die geschichtliche Ueberlieferung schon einige Lichtstrahlen hineinwirft. Da wir über das Wesen der ägyptischen Geometrie ausführlich im 30. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik gehandelt haben, beschränken wir uns hier auf eine kurze Zusammenfassung der dort entwickelten und bewiesenen Ergebnisse.

Die Geometrie der Aegypter fliesst aus zwei Quellen, aus den Bedürfnissen des Ackerbaues und der Baukunst. Ein alter Pharao, einer der grössten wirtschaftlichen Reformer, hatte den ursprünglich staatlichen Landbesitz durch Aufteilung in Privatbesitz umgewandelt und den nunmehrigen Eigentümern als Gegenleistung Steuern auferlegt nach Massgabe ihres Besitzes. Dieser Steuerverhältnisse halber mussten die Privatländereien von Zeit zu Zeit vermessen werden, weil der Nil hier Stücken Landes wegriss, dort welche anschwemmte. Diese Vermessungen gaben, wie Herodot berichtet, den Anlass zur Erfindung der Geometrie.

Die 2. Wurzel ist die Baukunst. Aus dem Bestreben der Könige und Priester ihre Macht dem Volke recht deutlich vor Augen zu führen, erwuchs das Verlangen nach grossen Reichspalästen, Tempeln und Grabdenkmälern. Auch liessen die Könige grosse Schleusenanlagen und Kanalbauten ausführen, um den Nil schiffbar und das ganze Land durch Bewässerung fruchtbar zu machen. Die Ausführung solch gewaltiger Bauwerke war aber ohne Baupläne undenkbar, und diese wieder nicht ohne die Kunst des geometrischen Konstruierens. In der Steinzeit war es die Not des Individuums gewesen, welche die Aufmerksamkeit der Menschen auf räumliche Formen hinlenkte, jetzt auf der Stufe des Ackerbaues und des Kulturstaates traten zu jenen die gesellschaftlichen Bedürfnisse hinzu. Das wirtschaftliche Verhältnis des Individuums zur Gemeinschaft wurde in Aegypten die erste Veranlassung zu absichtlichen geometrischen Ueberlegungen.

Jenen beiden Ausgangspunkten entsprechend war die Grundnatur der ägyptischen Geometrie doppelter Art: sie war 1. eine messende und rechnende, und 2. eine konstruierende sowohl auf dem Felde wie auf dem Papiere. Man bestimmte die Flächeninhalte von gegebenen Feldstücken aus den Ausdehnungen, steckte Aecker und Bauplätze ab, bestimmte die Höhenunterschiede für weite Landstrecken zwecks Anlegung von Kanälen, man konstruierte Figuren auf dem Papiere „nach Massgabe der Voraussetzungen“. Mit einem

Worte: Die Geometrie der Aegypter war der Hauptsache nach eine Kunst im Dienste des praktischen Lebens.

Die Anweisungen für Ausübung dieser Kunst wurden gegeben entweder in vorgerechneten Zahlenbeispielen oder in allgemeinen Regeln. „Wenn dir aufgegeben ist, das und das zu thun, so mache es so und so“, das war die stereotype Formel ihrer Rezepte.

Aber in der Verfolgung dieser praktischen Kunst sind die Aegypter auch schon über diese Stufe hinaus zur theoretischen Geometrie vorgedrungen. Sie haben verschiedenartige Figuren mit einander verglichen, ebenso die Teile einer und derselben Figur, und sind so zu theoretischen Gesetzen der Geometrie gekommen, die sie sorgfältig gesammelt haben. Aber diese Gesetze waren immer ein Ausfluss ihrer praktischen Kunst; über das hinauszugehen, was diese forderte, dazu hatten sie weder Veranlassung noch Bedürfnis.

Die geistigen Mittel, durch welche sie zu ihren geometrischen Erkenntnissen gekommen sind, bestanden natürlich in erster Linie in der Anschauung. Aber diese Anschauung war jetzt keine unwillkürliche mehr, sondern eine gewollte im Dienste menschlicher Zwecke. Man wollte sehen, wollte erkennen und wollte auch mehr erkennen, als die Augen direkt von den Raumformen ablesen konnten.

Die Ueberlegung, die Spekulation ist zur unbeabsichtigten und sich von selbst aufdrängenden Anschauung hinzugetreten. Die Aegypter beobachteten, massen, teilten, verglichen die Teile, kurz sie experimentierten an und mit den Formen, alles aber im Dienste ihrer praktischen Kunst, mit Zielen und Zwecken, die von ihr ausgingen und in ihr aufgingen. Die Geometrie der Aegypter war eine empirische Wissenschaft, die durch Experimente festzustellen suchte, was der unmittelbaren Beobachtung entging. Dass dazu auch die Deckung der Figuren gehört, ist höchst wahrscheinlich, sicher aber haben schon die allerersten griechischen Geometer die Deckung als Erkennnisquelle ihrer Wissenschaft benutzt. In der Natur des Experiments liegt, dass es vom konkreten Einzelfalle ausgeht. Die so gewonnene Erkenntnis bezieht sich daher immer zunächst nur auf den vorliegenden besonderen Fall, ihre allgemeinen Kunstregeln mussten daher die Aegypter durch Induktion gewinnen, das heisst durch Verallgemeinerung, durch Schluss von einem oder einigen Fällen auf alle gleichartigen.

Es unterliegt jedoch auch keinem Zweifel, dass die Aegypter an einzelnen dem logischen Denken leicht zugänglichen Stellen der Geometrie schon zu logischen Schlussfolgerungen vorgedrungen sind, nicht aber an allen. Diese Folgerungen schlossen eine Anzahl von Sätzen zu kleinen Familien zusammen, während andere wiederum in ihrer empirischen Isoliertheit stehen geblieben sind. Dass diese deduktiven Beweise mit der vollen Schärfe und in der Allgemeinheit und Abstraktheit eines Euklid geführt worden seien, ist natürlich ausgeschlossen. Auch dabei hat die Anschauung und

das Experiment unterstützend eingegriffen, ihre logischen Ableitungen bezogen sich immer auch auf einen speziellen Fall, aus dem nachträglich durch Induktion der allgemeine Satz gefunden wurde. Soviel über die ägyptische Geometrie.

Die griechische Geometrie war eine konsequente Fortbildung der ägyptischen, ein ganz allmähliches Hinüberschwenken aus der praktischen Kunst in die theoretische Wissenschaft, indem 1. die Grundlagen der Geometrie, die Linien, Winkel, Figuren, Körperformen als rein abstrakte Begriffe gedacht wurden mit absichtlicher Abstreifung der konkreten Unterlagen, indem 2. die Gesetze als Ideale angesehen und geschätzt wurden ohne jede Rücksicht auf ihre praktische Verwendbarkeit, und indem 3. die logischen Schlussfolgerungen zum einzigen Erkenntnismittel erhoben wurden. Durch diese Erkenntnismethode wurden die lose zusammenhängenden kleinen Satzgruppen immer fester und umfangreicher, der ganze Stoff näherte sich mehr und mehr einem grossen wissenschaftlichen Gebäude. Das alles aber ist nicht auf einmal, sondern im Laufe mehrerer Jahrhunderte ganz allmählich vor sich gegangen. In Plato zuerst ist die rein wissenschaftliche Behandlungsweise der Geometrie erreicht. Mit philosophischem Geiste schritt er analytisch von den erkannten Gesetzen rückwärts bis zu den Axiomen der Geometrie und fand so die allgemeinsten Ausgangspunkte, auf welche dann Euklid das ganze Lehrgebäude synthetisch aufbaute. Mit Plato beginnt die höchste Stufe der Geometrie, die philosophische, die rein wissenschaftliche Geometrie, welche keine Rücksicht mehr nimmt auf ihre praktische Verwertung, sondern wissenschaftliche Untersuchungen anstellt aus uneigennützigem Drange nach Wahrheit, aus reiner Freude an der Erkenntnis selbst.

Für die Behandlung der Geometrie auf der Oberstufe der Volksschule sollte die ägyptische Geometrie Vorbild sein, sie entspricht ihrem ganzen Wesen nach der 3. Stufe in der Entwickelung des kindlichen Geistes. Auf die Formenkunde muss also, wie schon oben gefolgert wurde, die Formenlehre folgen, welche spekulativ nach Gesetzen und Zusammenhängen sucht mit den geistigen Mitteln der zielbewussten natürlichen und künstlichen Anschauung (Experiment), ebenso aber auch mit Hilfe kleiner logischer Schlussfolgerungen. Die Formenlehre der Volksschule soll eine messende und rechnende und konstruierende Kunst sein, in deren Gefolge sich auch theoretische Gesetze ergeben, welche durch logische Schlüsse zu kleinen Satzfamilien zusammengeschlossen werden. Die Ziele dieser Kunst bilden Aufgaben aus dem praktischen Leben, aus der Landvermessung und der Baukunst, ganz wie in der ägyptischen Geometrie, selbstverständlich aber dürfen auch die Sachkreise der Gegenwart, wie sie dem Handwerk, der Technik, der Astronomie zu Grunde liegen, kurz alle Sachgebiete, welche dem Anschauungskreis des Kindes nahe stehen, ihren Anteil dazu liefern. Denn die Geschichte der Wissenschaft

darf nicht sklavisch nachgeahmt werden, nur ihr Geist soll in den Unterricht einziehen. So soll die Formenlehre der Volksschule auch nicht an den fachlichen Inhalt der ägyptischen Geometrie gebunden sein, wir wollen ihn ergänzen durch praktisch wertvolle Stoffe der späteren Zeit.

Die höheren Schulen haben nicht anders zu beginnen wie die Volksschulen, sie sollen aber allmählich aufwärts schreiten zu mehr und mehr wissenschaftlicher Behandlungsweise nach dem Vorbilde der Griechen von Thales bis auf Plato. Ganz zu verwerfen ist die übliche Unterrichtsmethodik der höheren Schulen, welche ohne jede Rücksicht auf die kindliche Natur und im Widerspruch mit der geschichtlichen Entwickelung der Begriffe und Erkenntnismethoden sofort mit der abstrakten Art eines Euklid einsetzen. Euklid ist geschrieben für Männer, Fachleute mögen ihn mit Fleiss studieren, Knaben und Jünglinge werden niemals diese mächtige Reihe von logischen Zusammenhängen zu überschauen vermögen. Niedere wie höhere Schulen müssen sich begnügen mit einer Anzahl von Sachfamilien, die in höheren Schulen umfangreicher und in sich fester geschlossen sein werden als in Volksschulen.

Das geistige Werden des Individuums sowohl wie das der Menschheit weist demnach auf drei Stufen in der Entwickelung der Raumformenvorstellungen hin:

1. Stufe: Die Erzeugung typischer Gegenstandsbegriffe.
2. Stufe: Die Bildung elementarer Raumformenbegriffe.
3. Stufe: Das spekulative Suchen von gesetzmässigen Verhältnissen innerhalb der räumlichen Begriffe
   a) aus Veranlassung praktischer Zwecke,
   b) im rein wissenschaftlichen Drange nach Wahrheit.

Nur die letzte Stufe (3b) gehört nicht in die Schule, sie ist dem Fachmanne zu überlassen.

Die Entwickelungsstufen der Geometrie innerhalb der Pädagogik der Gegenwart.

Wie stellt sich nun die neueste Pädagogik zu den oben skizzierten Entwickelungsstufen der Raumvorstellungen?

Ueber die Berechtigung der 1. Stufe, welche der Geometrie als Fach vorausgeht, scheint kaum noch ein Zweifel zu bestehen. Wir finden sie in allen Lehrplänen vertreten unter den Namen Anschauungsunterricht, Heimatkunde oder Naturkunde. Nur der Wert des malenden Zeichnens und der Handfertigkeit im Dienste der Anschauung ist für diese Stufe noch immer nicht allgemein anerkannt, obwohl Ziller schon mit grossem Nachdruck auf sie aufmerksam gemacht hat. „Für die Auffassung des Räumlichen wird am Zeichnen ein viel vollständigeres Darstellungsmittel gewonnen, als es die Sprache liefern kann, und zwar aus dem Grunde, den Lessing im Laokoon nachweist: weil das Successive der Sprachlaute im Widerspruch steht

zu dem Simultanen der Gestalt." „Eine vollkommen bestimmte, präzise und übersichtliche, also begriffliche Vorstellung von einer Gestalt ist ohne Zeichnen gar nicht erreichbar." „Zum mindesten ist für die Auffassung und Darstellung der Gestalt ein sogenanntes malendes Zeichnen notwendig, das deshalb in allen Unterrichtsfächern geübt werden muss." Das Zeichnen — fügen wir hinzu und „der Handfertigkeitsunterricht" — ist demnach ein unersetzliches Mittel zur Bildung klarer Vorstellungen des Räumlichen, wertvoller als Worte. Wenn schon die Sprache des Mannes versagt, wenn er die Form eines Gegenstandes darstellen soll, wie viel weniger wird es der Sprache unserer Kleinen in den 3 ersten Schuljahren gelingen? Dazu kommt, dass durch das Zeichnen die optischen Empfindungen Unterstützung erhalten durch die Bewegungsempfindungen, denen nach den Lehren der neueren Psychologie der Hauptanteil gebührt an der geistigen Erfassung des Räumlichen. Es ist im höchsten Grade bedauerlich und kaum verständlich, dass die Allgemeine Deutsche Lehrer-Versammlung in Köln die Einführung des Handfertigkeitsunterrichts in der Schule rundweg und ohne Ausnahme irgend eines Teiles abgelehnt hat. Für den Anschauungsunterricht der 3 ersten Schuljahre, mit dem wir es hier zu thun haben, sind beide, das malende Zeichnen und der Handfertigkeitsunterricht, ganz unersetzlich. [1])

Verwickelter liegt die Angelegenheit inbezug auf die 2. und 3. Stufe. Nach Ziller „führt der methodische Weg vom Zeichnen (dem malenden Zeichnen in der Heimatkunde, 1. Stufe. D. Verf.) zu der sogenannten geometrischen Formenlehre der Körperbetrachtung, und zwar darum, weil die wirklichen begrifflich-geometrischen Elemente, der Punkt, die Strecke, die Richtung, der Winkel, die Parallele, das Dreieck, der Kreis u. s. w. an Körpern aufgesucht (und natürlich von ihm abstrahiert, D. Verf.) werden müssen." „Von der Körperbetrachtung führt der Weg weiter zu dem ABC der Anschauung, das ist zum Ausmessen des rechtwinkligen Dreiecks, des Grundelementes der Gestalt" „und endlich kommt (nach Falke) das Feldmessen an die Reihe, das ja schon in der allgemeinen menschlichen Kulturentwickelung den Ausgangspunkt für die Geometrie bildete (Aegypten); es führt in die Geometrie selbst hinüber." Das scheinen nun allerdings noch mehr Stufen zu sein als die obigen drei. 1. Heimatkunde mit Zeichnen und Fröbelschen Arbeiten, 2. Körperbetrachtung, 3. ABC der Anschauung, 4. Feldmessen, 5. Geometrie, das wäre die Reihe. Da aber das ABC der Anschauung, das die praktische Pädagogik bis jetzt vollständig ignoriert hat, nichts weiter bezweckt als die verschiedenen Formen des rechtwinkligen Dreiecks in einer Anzahl Typen zu möglichst genauer Anschauung zu bringen, so fallen beide, die Körperbetrachtung und das ABC der Anschauung, zusammen unter

---

[1]) Cf. dazu meinen Aufsatz in den Blättern für die Knabenhandarbeit 1897, Nr. 9: Nüchterne Betrachtungen über die Verbindung von Werkstatt und Schule.

unseren Begriff der Formenkunde (2. Stufe). Ziller hat hier offenbar das Pestalozzische ABC der Anschauung mit seinem Quadrate als Grundelement, das sich in der späteren Pestalozzischule zur Körperbetrachtung ausgewachsen hatte, mit dem Herbartischen ABC vereinigen wollen. Wir halten ebenfalls die Typen rechtwinkliger Dreiecke als Fundament der Raumanschauung in der Schule für überflüssig; sie sind das Fundament einzig und allein der trigonometrischen Betrachtungsweise der Raumformen, in der übrigen Geometrie sowie in der konkreten Formenwelt spielen sie nur eine bescheidene Rolle, ebenso wenig sind sie in der kulturgeschichtlichen Entwickelung der Völker nachweisbar. Als Resultat stellen wir fest, dass Ziller unsere 2. Entwickelungsstufe, die Stufe der Abstraktion der Raumbegriffe auf Grund der sinnlichen Anschauung, in sein pädagogisches System aufgenommen hat.

Von da führt nach Ziller der Weg durch das Feldmessen zur eigentlichen Geometrie hinüber. Er kennt demnach eine zweite vorbereitende Stufe, das Feldmessen, wie es zuerst in Aegypten getrieben worden ist und wie es Falke in den Unterricht eingeführt hat. Ueber diesen zweiten vorbereitenden Kursus ist in der Zillerschen Schule viel debattiert worden, auch besonders gegenüber Falke. Die Wagschale der Erörterungen neigte sich gegen die Zweiteilung des Vorkursus.

Für mich liegt die Sache folgendermassen: Ich kann einen wesentlichen Unterschied zwischen dem Falkschen Feldmessen und der eigentlichen Geometrie innerhalb der Erziehungsschule nicht entdecken, sodass ich das Feldmessen nicht als eine Vorbereitung auf die eigentliche Geometrie, sondern vielmehr als einen Teil dieser Geometrie selbst ansehen muss. Hätte Ziller die neueren Untersuchungen über das Verhältnis der ägyptischen zur griechischen Geometrie gekannt, deren Resultat darin gipfelt, dass die letztere nicht im Gegensatz zur ersteren steht, sondern die konsequente Weiterbildung derselben ist, so würde er der ägyptischen Geometrie nicht die Rolle des Hinüberleitens zur eigentlichen Raumlehre zuerteilt haben, sondern der des Hineinführens in eine allmählich sich steigernde Strenge wissenschaftlicher Betrachtungsweise innerhalb derselben Stufe, wie es auch nach unserer Ansicht in höheren Schulen geschehen muss. Mit dieser Umänderung würden sich folgende 3 Stufen ergeben, welche identisch wären mit unseren obigen drei Entwickelungsstufen: Heimatkunde, Körperbetrachtung, eigentliche Geometrie (inkl. Feldmessen).

Auf diesem Standpunkte steht Pickel in den Reinschen Schuljahren und in den Jahrbüchern des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, während seine „Geometrie der Volksschule“, welche einer früheren Periode seines pädagogischen Denkens angehört (Diesterweg, Kehr), nur erst rudimentäre Anfänge einer Körperbetrachtung aufzuweisen hat, die eigentlich nichts weiter bezweckt als die Begriffe

Körper, Fläche, Linie, Punkt zu gewinnen, ein Ziel, das viel zu eng gesteckt ist für die Formenkunde.

Wie stehen nun die neuesten Methodiker zu dieser Frage? Bei ihnen herrscht die Ansicht vor, dass die Schulgeometrie nicht in zwei Stufen aufzutreten habe, sie verweben deshalb meist diejenigen spekulativen Teile der Geometrie, welche sie wegen ihrer praktischen Tendenz nicht übergehen zu können meinen, mit der Anschauungs- und Abstraktionsstufe der Formen. Haben sie z. B. den Begriff des Rechtecks oder Dreiecks, der rechteckigen Säule oder der Pyramide von der Vorstellung eines konkreten Gegenstandes abstrahiert, so werden sogleich die Inhaltsberechnungen und einige Gesetze, die nur durch Spekulation gefunden werden können, daran angeschlossen. Zu diesen Methodikern gehören ausser Martin-Schmidt und Zeissig auch Mittenzwey und Wolf (Praktische Geometrie, Leipzig, Wunderlich).

Ich bin der Ansicht, dass unsere neueste Geometriemethodik mit ihrer Ineinanderarbeitung zweier verschiedene geistige Thätigkeiten voraussetzenden Stufen der Raumlehre in Verbindung mit einer Vernachlässigung der spekulativen Geometrie auf einem falschen Wege begriffen ist, weil dies Zusammenwerfen sowohl der kulturgeschichtlichen, als auch der individualen Entwickelung widerspricht, und weil dadurch zusammengehörige Gesetze und Gedankengänge durch immer wieder dazwischen geschobene Körperbetrachtungen auseinandergerissen oder unterbrochen werden.

Zeissigs Geometrie ist zum grössten Teile nichts weiter als eine einfache Formenkunde, wie schon ihr Name besagt, sie gehört demnach nicht in das 7. und 8. Schuljahr, sondern in das 4. und 5. Man bedenke nur, dass nach Zeissigs Plan unsere Volksschulkinder erst im 7. Schuljahr einen klaren Begriff vom rechten Winkel, vom Rechteck, Dreieck, und erst im 8. Schuljahr einen Begriff vom Kreis und seinen Teilen bekommen sollen! Betrachtungen wie: Der Würfel wird begrenzt von 6 Flächen, von einer Grundfläche, einer Deckfläche und 4 Seitenflächen, der vorderen, hinteren, rechten und linken; er hat die und die Kanten, die und die Eckpunkte u. s. w., Betrachtungen, die sich in derselben Weise an 9 Körpern wiederholen, sind keine geistige Speise für Schüler der Oberklassen, welche nicht einfache Beschreibungen geben, sondern Problemen nachdenken wollen. Sie sind aber gerade die passende Nahrung für die Mittelstufe, deren Geisteseigentümlichkeit in der objektiven Erfassung der Dinge liegt. Nur die Flächen- und Raumberechnungen, welche schon oben als spekulative Partien in Zeissigs Buch gekennzeichnet sind, machen davon eine Ausnahme, sie gehören auf die Oberstufe. Das hat Zeissig wohl auch gefühlt. Denn er stellt diese Partien in jedem der beiden Teile seines Buches zusammenhängend an das Ende. So erhält er die merkwürdige Reihenfolge: Teil I, a) Beschreibung der kantigen Körper, b) Berechnung der Vielecke und kantigen Körper. Teil II: a) Beschreibung

der runden Körper, b) Berechnung der runden Figuren und Körper. So reisst er die Berechnung der runden Figuren und Körper von der der Vielecke und Vielkanter los, obgleich doch die ersteren für die Berechnung einfach unter den Begriff der letzteren subsumiert werden können und darum gar keiner besonderen Betrachtung bedürfen (abgesehen vom Kreis und der Kugel).

Auch Martin und Schmidt lehnen ausdrücklich „die Zerlegung des gesamten Geometrieunterrichtes in einen Vorkursus und einen Hauptkursus" ab. „Was ihr Buch im Anfange sei, das sei es auch in der Mitte und am Ende". Das klingt sehr schön, widerspricht aber vollständig der individualen und kulturgeschichtlichen Entwickelung. Solchen Grundsätzen entsprechend schieben sie alles ineinander: Beschreibung, Berechnung, spekulatives Suchen nach Gesetzen mit Hilfe der Vergleichung, der Deckung, der Aehnlichkeit. Vom synthetischen Zusammenhange der fachwissenschaftlichen Begriffe und Gesetze ist so gut wie gar nichts mehr zu verspüren. Wer vom Euklid aus die Anordnung des Buches sich ansieht, der könnte versucht sein zu glauben, der alte Klassiker sei, mit der Papierschere in Stücke zerschnitten, regellos in alle Winde zerstreut worden. Wie die Verfasser zu dieser Auflösung aller synthetischen Ordnung gekommen sind, das wird die nachfolgende Betrachtung lehren.

Das Verhältnis der Sachgebiete zum fachwissenschaftlichen Stoffe.

Die Forderung, dass auch die Volksschulgeometrie auf der Oberstufe wissenschaftlichen Geist atmen soll, besagt nicht, dass sie in der abstrakten und allgemeinen Gestalt der euklidischen Geometrie, wie sie die meisten Lehrbücher für höhere Schulen enthalten, dargeboten werden soll. Die Schulgeometrie muss vielmehr den Zusammenhang mit den konkreten Formen bewahren. Das beweist schon der oben gekennzeichnete menschheitliche Entwickelungsgang der geometrischen Erkenntnis.

Ziller stellt dieselbe Forderung aus mehreren Gründen.

1) Zunächst ist ihm ausschlaggebend die Stellung der Mathematik in seinem Lehrplansystem, d. h. also der Zweck, welchen dieses Unterrichtsfach innerhalb der Erziehungsmittel zu erfüllen hat. Nach diesem „steht die Mathematik in einem verwandten und untergeordneten Verhältnisse zu der naturwissenschaftlichen Seite des Unterrichtes", „die Mathematik ist die formale Seite der Naturwissenschaft", „deshalb muss sich die mathematische Lehre im Anschluss an die Naturkunde fortbilden."

2. Die übrigen Gründe sind methodischer Art. Nach Ziller kommt den Sachen (Realien) ein unmittelbares Interesse entgegen, den Formen nur ein mittelbares, d. h. also ein durch die Sachen vermitteltes Interesse. „So lange also der mathematische Gedankenkreis noch nicht sich von dem naturwissenschaftlichen abgesondert hat, so lange müssen beide auch im Unterrichte ihren natürlichen Zusammen-

hang bewahren. Sonst entsteht Unlust im Zögling, weil von dem mathematischen Gedankenkreise allein eine Leistung verlangt wird, die er nur in Verbindung mit dem naturkundlichen Gedankenkreise zu leisten vermag.“ Dazu kommt, dass „die Mathematik ihrer Natur nach abstrakt ist, der frühen Jugend aber das Konkrete geläufiger und fasslicher ist, dem die Naturkunde immer wenigstens näher bleibt.“ „Indess selbst nachdem sich der mathematische Gedankenkreis selbständig ausgebildet hat, muss seine Beziehung zu den Sachkreisen stets lebendig erhalten werden, ohne Rückbeziehung auf diese dürfen die mathematischen Gedankenreihen niemals zu lange fortlaufen. Das Mathematische muss daher nicht bloss immer fleissig angewandt werden auf Natur und Menschenwelt, es muss auch fortwährend getragen werden durch die Verhältnisse von beiden. Es müssen demnach Aufgaben aus dem praktischen Leben, die mathematische Wahrheiten in sich enthalten, stets den Ausgangspunkt der Betrachtung bilden, wenn auch das spekulative Interesse über jene Verhältnisse hinausführen darf.“ In Bezug auf die Stufe der Körperbetrachtung nennt Ziller als beste Ausgangspunkte „wirkliche Objekte, an denen die Teilnahme des Zöglings haftet, wenn auch weiterhin ausdrücklich darauf hinzuwirken ist, dass das Reizende, das die Aufmerksamkeit für die Form Zerstreuende durch Substituierung von Modellen abgestreift werde.“

Ueber die Form, in welcher die konkreten Ausgangspunkte an den Schüler herantreten sollen, lässt sich Ziller also vernehmen: „Die Geometrie muss bei ihrem Aufbau von einer Aufgabe, einer Frage, einem Problem, die als Forderungen an den Schüler herantreten, im Geiste der entwickelnden Methode ausgehen, sodass die Erkenntnis durch eigene Beobachtung, durch die ernste Arbeit des Suchens und Findens, durch Schlussfolgerungen erworben werden kann, und die logisch-euklidische, die sog. synthetische Form muss sich auf der Stufe des Systems als Resultat ergeben.“

Zillers Meinung war also folgende:

1. Die Geometrie muss aus Rücksicht a) auf den Zweck dieses Unterrichtsfaches, b) auf das Interesse der Zöglinge, c) auf die geistige Selbstthätigkeit, d) auf die Fassungskraft der Schüler im Zusammenhang mit dem naturwissenschaftlichen Gedankenkreise bleiben, d. h. nach Zillerscher Terminologie mit den natürlichen Dingen und mit den durch Menschenhand künstlich erzeugten Gegenständen in der Welt.

2. Dieser Zusammenhang wird gewahrt a) durch konkrete Ausgangspunkte (Aufgaben, Fragen, Probleme) der geometrischen Untersuchungen, b) durch fleissiges Anwenden der gewonnenen Begriffe auf die Sachen.

3. Die fachwissenschaftliche Spekulation kann aber über das in den konkreten Aufgaben liegende Begriffliche hinausgehen und mathematische Gedankenreihen ohne konkrete Ausgangspunkte fortspinnen, wenn auch nur auf kurze Strecken.

Mir scheint, als ob dieser letztere Gedanke Zillers übersehen worden wäre.

4. Die euklidische Form der Geometrie, d. h. also die abstrakten Begriffe, Definitionen, Grundsätze, Gesetze, die logischen Beweise und die synthetische Reihenfolge, muss sich auf der Stufe des Systems als Resultat ergeben.

Es mag sein, dass Ziller bei dieser letzteren Forderung, obgleich sie ganz allgemein von ihm ausgesprochen worden ist, mehr an höhere Schulen gedacht hat. Die Volksschule kann ja die Deduktion Euklids nur in kleinsten Anfängen bieten, sie muss auch seine grosse synthetische Reihe auf kleine innerlich zusammenhängende Satzgruppen beschränken, sodass vom ganzen Euklid eigentlich nur eine Anzahl von Begriffen, Gesetzen und Satzgruppen übrig bleibt. Da aber nach Ziller die Stufe des Systems diejenige Stelle innerhalb einer Einheit ist, welche das wahrhaft Wertvolle derselben festhält, so geht aus dieser Bemerkung auf jeden Fall soviel hervor, dass er in dem fachwissenschaftlichen Stoffe einer Unterrichtsdisciplin dasjenige Gut erkannte, um dessen willen überhaupt eine Disciplin in den Lehrplan aufgenommen zu werden verdient.

Somit scheint mir Zillers Ansicht über den Wert des fachwissenschaftlichen Stoffes der Geometrie und über die Stellung der Sachen zu ihm ziemlich klar zu sein.

„Das Viele muss immer mit Rücksicht auf die Fachwissenschaft im Unterrichte bearbeitet werden. Denn die Fachwissenschaften sind es, in denen die auch dem Zöglinge notwendigen begrifflichen Resultate der kulturgeschichtlichen Entwickelung gesammelt und geordnet, in denen sie nach logischen Gesichtspunkten ergänzt und erweitert sind. Bei jedem einzelnen Schritte, den der Unterricht thut, muss daher in jedem einzelnen Unterrichtsfache ein Teil dieses Begriffssystems dem Zöglinge dargeboten werden.“ (Allg. Päd. S. 214, 1. Aufl.) Demnach ist auch für den Geometrieunterricht der Volksschule das fachwissenschaftliche Begriffssystem das sachliche Ziel dieser Disciplin, es ist, wie schon oben ausgedrückt wurde, das Kulturgut, das die Schule dem Schüler zu übermitteln hat. Die konkreten Sachen oder Probleme stehen zu diesem in einer untergeordneten Stellung. Vom logischen Standpunkte sind sie Bestandteile des Umfanges der allgemeinen Begriffe, also Unterarten; vom psycholog. - päd. Standpunkte nichts weiter als Ausgangspunkte und Anwendungsgebiete. In letzterer Beziehung aber sind sie notwendig aus Gründen der Apperzeption (Fasslichkeit), des Interesses (unmittelbares), der Willensbildung (Selbstthätigkeit während des Unterrichtes) und der Anwendungsmöglichkeit im Thun des Menschen (Erziehungszweck). Kurz die Verbindung zwischen Begriff und Sache muss aufrecht erhalten werden im Unterrichte, aber der Begriff hat über der Sache zu stehen vom Standpunkte nicht nur der Logik aus gesehen, sondern auch der Pädagogik.

Die Stofffolge der Geometrie und die Konzentration.

Nur eine Frage ist noch offen, die Frage nämlich: Was soll für den Unterrichts*fortschritt* der Geometrie massgebend sein, die naturkundlichen Sachgebiete der Ziele und Synthesen oder der fachwissenschaftliche Stoff der Systeme? mit anderen Worten: Hat der Lehrplan zunächst eine Reihe von Sachgebieten, nach bestimmten in der Sache gelegenen Gesichtspunkten geordnet, aufzustellen und den fachwissenschaftlichen Stoff in der zufälligen Folge hinzunehmen, wie er in jenen eingebettet ist, die Herstellung einer bestimmten Ordnung auf passende Gelegenheit verschiebend? Oder hat er zunächst eine geordnete fachwissenschaftliche Reihe aufzustellen und die für die einzelnen Glieder dieser Reihe geeigneten Ausgangspunkte nachträglich passend zu wählen?

Ziller hat sich im Besonderen über diese Frage unseres Wissens weder im allgemeinen für alle Fächer, noch ausführlich für die Geometrie ausgesprochen, und doch ist sie für die Aufstellung eines Lehrplanes oder die Anlage eines Lehrbuches einschneidend wie keine andere. Man kann seine Meinung indes durch Spezialisierung allgemeiner Gedanken seines Lehrplansystems zu treffen versuchen.

Nach Ziller ist die sittliche Entwickelung der Menschheit bestimmend für den Fortschritt der Gesinnungsfächer, alle übrigen Fächer entnehmen ihren Stoff nach dem Prinzip der *Konzentration* demselben kulturgeschichtlichen Material, das in den Gesinnungsfächern gerade behandelt wird (S. 237). Während aber die Gesinnungsfächer es nach der ethischen Seite hin durchsuchen, so die anderen nach der Seite der Natur. Alle Fächer behandeln also gleichzeitig denselben konkreten Stoff, aber jedes Fach nach einer anderen ihm eigentümlichen Richtung, sodass eins das andere ergänzt. Das ist das Princip der Zillerschen Konzentration, welche wir genauer die *gleichzeitige Konzentration* nennen möchten, weil alle Unterrichtsfächer gleichzeitig denselben konkreten Stoff behandeln. Die Religion steht demnach im Mittelpunkte des Lehrplansystems, ihr geschichtlicher Stoff (biblische Geschichte) bestimmt den Fortschritt nicht nur der Religion, sondern auch, mittelbar wenigstens, den aller anderen Fächer, weil diese in jedem Augenblicke abhängig sind vom Geschichtsstoffe. Was dieser an Verhältnissen der äusseren Welt bietet, nimmt die Naturkunde auf, und die formale Seite des naturkundlichen Stoffes behandelt die Mathematik. Somit liegen nach Ziller die konkreten Ausgangspunkte der Geometrie zunächst im naturkundlichen Stoffe des Unterrichtes, in letzter Linie aber zugleich immer auch im kulturgeschichtlichen Stoffe der Gesinnungsfächer.

Es scheint also zunächst, als ob Ziller den Fortschritt des geometrischen Unterrichtes durch die konkreten Ausgangspunkte festgelegt wissen wollte, ohne Rücksicht auf eine Ordnung des fach-

wissenschaftlichen Stoffes, d. h. also durch das Konzentrations-Prinzip. Dem aber widersprechen wieder andere Stellen Zillers. Zuerst die oben festgestellte Thatsache, dass er den fachwissenschaftlichen Stoff als die Hauptsache der Unterrichtseinheit angesehen hat. Immer wieder betont er die fachwissenschaftlichen Gesichtspunkte, die bei jeder Einheit im Auge zu behalten seien; er giebt zu, dass manche Züge des kulturgeschichtlichen Materials, mit denen der Unterricht in fachwissenschaftlicher Beziehung in einem gegebenen Augenblicke nichts anzufangen wisse, ignoriert werden sollen. „Der Faden jedes Lehrfaches muss aber selbst immer pychologisch wohlgeordnet sein, und kann auch durch die eigene Triebkraft der Gedanken, die bereits ausgebildet sind, ohne besondere Anstösse von Seite des Konzentrationsstoffes weiter geführt werden, und nicht auf alles, was der Konzentrationsstoff enthält, müssen die auf die Fortführung der Gedankenfäden berechneten Ziele sich beziehen“. S. 238. Solchen Sätzen entsprechend erscheint es nun umgekehrt wieder, als ob zuerst der fachwissenschaftliche Stoff in seiner Aufeinanderfolge wohlgeordnet sein müsste und dass die Wahl der Ausgangspunkte sich nach diesem zu richten habe. Damit stimmt eine ganz beiläufige Bemerkung Zillers über den für die Unterrichtsfolge vorbildlichen Wert der Geschichte der einzelnen Wissenschaften. Er sagt: „Nicht der rein logische Gedankengang, den die Fachwissenschaften einschlagen, soll dem Unterrichte zu Grunde gelegt werden“, „an seine Stelle muss vielmehr der psychologische treten, der auf eine eigentümliche, zum Teil selbst für den Unterricht vorbildliche Weise auch in der Geschichte der Wissenschaften ausgeprägt ist“. S. 201. Da nun aber die Geschichte der Wissenschaften nicht eine Geschichte der konkreten Ausgangspunkte, sondern eine Geschichte der Entwickelung der fachwissenschaftlichen Begriffe [1]) ist, so würde damit gesagt sein, dass die geschichtliche Ordnung der letzteren das Nacheinander des Stoffes in den einzelnen Unterrichtsdisciplinen bestimmen soll. Meiner Meinung nach muss man in diesem Dilemma je nach den Fächern einen verschiedenen Standpunkt einnehmen. Auf der einen Seite giebt es Unterrichtswissenschaften, die in sich einen so deutlich hervorstechenden Faden der Aufeinanderfolge des begrifflichen Stoffes tragen, dass er unmöglich durch den Zwang der Ausgangspunkte beiseite geschoben werden könnte, und auf der anderen giebt es Disciplinen, die einen solchen Faden nicht erkennen lassen, wenigstens keinen, welcher für einen Volksschüler von Wert wäre. Die schärfsten Gegensätze in dieser Beziehung bilden das Rechnen und die Litteratur. Im Rechnen ist die Anordnung gegeben durch die Zahlenfolge und die Operationenfolge, also durch die Begriffe. Hier muss unbedingt

---

[1]) Ausgenommen die Geschichte der Künste, welche in erster Linie eine Geschichte der konkreten Erzeugnisse der Kunst und erst in zweiter Linie eine Geschichte der Entwickelung der aus jenen abstrahierten typischen Formen (Stillehre) ist.

der fachwissenschaftliche Stoff den Fortschritt bedingen. In der Litteratur hat aber weder die geschichtliche Reihenfolge der konkreten Erzeugnisse, noch die Entwicklungsreihe der typischen Formen der Poesie, noch irgend welche Klassifikation einen solchen Wert für den Volksschüler, dass eine von ihnen die Stofffolge zu bestimmen das Recht hätte. Wenn diese also nicht vollständiger Willkür Preis gegeben werden soll, so kann man froh sein, dass die gleichzeitige Konzentration, d. h. also die konkreten den Gesinnungsfächern[1]) entnommenen Ausgangspunkte, einen Anhalt giebt für die Auswahl der Gedichte auf einer bestimmten Stelle des Unterrichtes.[2])

Die Geometrie steht nun in dieser Frage dem Rechnen nahe. Auch in ihr werden zusammengesetzte Formen durch die einfachen begriffen und die einfachsten wieder durch die begrifflichen Elemente, ganz so wie beim Rechnen im allgemeinen die grössere Zahl durch die kleinere, die höhere Operation durch die niedrigere erfasst wird. Auch die Geometrie hat deshalb vorwärts zu schreiten nach Massgabe der fachwissenschaftlichen Begriffe und die Geschichte der Geometrie ist deshalb das beste Vorbild für die Anordnung ihres Stoffes im Unterrichte.

Steht das fest, so ist klar, dass die in den gleichzeitig behandelten Stoffen der Konzentrationsfächer eingeschlossenen Ausgangspunkte nicht immer zu diesem Stoffe passen wollen, selbst wenn man voraussetzt, dass stets solche vorhanden sind, was auch noch nicht ohne weiteres zugegeben werden kann. Es entstehen Künsteleien, gezwungene Begriffswendungen und Begriffsverdrehungen; kleine und unwichtige Nebendinge des kulturgeschichtlichen oder naturkundlichen Stoffes werden plötzlich durch die Geometrie aufgebauscht, als hätten sie wer weiss welche Wichtigkeit.

Aus derartigen Gründen heraus hat die obige Art der Ziller'schen Konzentration von Anfang an viel Anfechtung erfahren. Man hat ihre Preisgabe gefordert. Mit Unrecht. Warum sollten nicht z. B. Gestalt und Verhältnisse der ägyptischen Pyramiden der Betrachtung der Pyramidenform zu Grunde gelegt werden, wenn der Religions-, Geschichts- oder der Geographieunterricht das Interesse für sie gezeitigt hat? Einen natürlicheren und geeigneteren Ausgangspunkt kann ich mir kaum denken. Freilich die Gleichzeitigkeit der Konzentration der Unterrichtsfächer dürfte dabei nur manchmal durch Zufall gewahrt werden können; denn die fachwissenschaftliche Reihe des geometrischen Stoffes darf nicht über den Haufen geworfen werden und diese in Verbindung mit der Geschwindigkeit des Unterrichtes, die ebenfalls gegeben ist durch die Apperzeptionsgeschwindig-

---

[1]) Die Anlehnung kann natürlich auch an das Natur-, Kirchen- und Schuljahr erfolgen, wie Ziller im 15. Jahrbuch zugiebt.

[2]) Auch in den unteren Klassen der Schule, wo fast alle Fächer (Rechnen ausgenommen) noch auf der Stufe der Vorbereitung stehen und demnach keines einen festen fachwissenschaftlichen Faden verfolgt, ist die Anlehnung des einen Faches an das andere, d. h. die gleichzeitige Konzentration wohl angebracht.

keit der Kinder zusammen mit der Unterrichtsgeschicklichkeit des Lehrers, bestimmt, was in einer Geometriestunde zur Behandlung kommen muss. Nur wenn der kulturgeschichtliche und naturkundliche Konzentrationsstoff eine grosse Menge geometrischen Materials zur Auswahl böte, nur dann bestände die Möglichkeit der Aufrechterhaltung der gleichzeitigen Konzentration. Das aber ist, wie die Erfahrung gezeigt hat, nicht der Fall. In die Konzentration müssen also diejenigen Stoffe, welche der Unterricht früher behandelt hat, hineingezogen werden. Das setzt auch Ziller im 13. Jahrbuch als selbstverständlich voraus. Aber auch in dieser Erweiterung wird die Konzentration der Fächer nicht allzu häufig natürliche Ausgangspunkte dem geometrischen Unterrichte zu liefern imstande sein. Wer demnach die Konzentration der Fächer als die einzig richtige und regelmässig zu übende ansieht, dem können wir auch nicht zustimmen, sonst kommen wir wieder in die alten Künsteleien hinein, wie sie z. B. Hopf im 32. Jahrbuch wieder aufgefrischt hat. Das muss nach 30jähriger Erfahrung als feststehend angesehen werden, dass die neben der Geometrie herlaufenden Fächer nicht soviel formenkundlichen Stoff enthalten, dass sie in vielen Fällen geeignete Anknüpfungspunkte darböten; nur manchmal sind sie da.

Unser Resultat ist also folgendes: Die kulturgeschichtlich-naturkundlichen Ausgangspunkte der Geometrie sind aufrecht zu erhalten, aber sie bieten nicht gerade häufig ungekünstelte Gelegenheit zu solchen. Sie können aber nur aufrecht erhalten werden unter Preisgabe der gleichzeitigen Konzentration, sonst geht die fachwissenschaftliche Reihe der lehrplanmässigen Stofffolge in die Brüche. Erst das Nacheinander, dann das Nebeneinander, denn das erstere ist unbedingt notwendig zum augenblicklichen Verständnisse, das letztere dagegen kann nachgeholt werden durch spätere Unterrichtsmassnahmen; teilweise geschieht es sogar durch das Leben, wenn auch ein vorsorgender Unterricht sich darauf nicht verlassen darf.

Was soll nun geschehen, wenn die übrigen Schulfächer keine passenden Ausgangspunkte enthalten? Soll dann von solchen ganz abgesehen werden? Ist dann eine Konzentration unmöglich?

Hier hat Ziller schon den Ausweg gefunden.

Ziller kennt nämlich noch einen 2. Begriff der Konzentration. Nach diesem (Allg. Päd. § 22) „ist Konzentration die Vereinigung des Vielen, was der Unterricht darbietet, in der werdenden Person des Zöglings.“ Die Person ist hier das Zentrum, worauf das Viele der Interessen immer zurückbezogen werden muss“. Der Unterricht erreicht das durch Herstellung „einer einzigen reihenförmig wohlgeordneten, innig verflochtenen, in innerem Zusammenhange stehenden Vorstellungsmasse“. Danach treibt der Unterricht Konzentration, wenn die Vorstellungen, welche zusammengehören, absichtlich in Zusammenhang gebracht werden, wenn so Vorstellungsreihen ausgebildet und diese mit einander verflochten werden. Und die Absicht

aller dieser Massnahmen ist erreicht, wenn dieses Reihengewebe alle Vorstellungen des Zöglings in sich schliesst, sodass diese eine einzige wohlgeordnete Einheit bilden. Dann ist „die formelle Einheit des Bewusstseins" hergestellt, welche die Grundlage bildet der Persönlichkeit und des geschlossenen Charakters.

In welchem Verhältnisse stehen nun diese beiden Begriffe der Konzentration zu einander?

Der erste betrachtet die Sache von aussen, er verlangt eine bestimmte Verbindung der verschiedenen Unterrichtsstoffe; der zweite verlegt sie ins Innere des Zöglings und fordert eine bestimmte Ordnung der Vorstellungsmassen. Daraus geht aber sofort hervor, dass dieser 2. Begriff das eigentliche Wesen der Konzentration darstellt, er giebt den Zweck an, während jener erste nur das Mittel bezeichnet. Der Unterricht soll die verschiedenen Stoffe konzentrieren zu dem Zwecke, die verschiedenen Gedankenkreise aneinander zu schliessen. In diesem Sinne behauptet Ziller, dass „der 1. Begriff der Konzentration sich dem 2. ganz von selbst unterordne", und er legt ausführlich dar, wie die Konzentration der Fächer die Konzentration der Vorstellungen bewirkt.

Auf die Frage aber, ob die Konzentration der Fächer das einzige und ausreichende Mittel ist, die Konzentration der Vorstellungen herzustellen, geht Ziller in der Allgemeinen Pädagogik nicht ein. Für die Geometrie ist jedoch die Beantwortung dieser Frage geradezu von ausschlaggebender Wichtigkeit. Durch diese Unterlassung hat Ziller zahlreiche Missverständnisse über seine Absichten gezeitigt, gegen welche er sich im 13. Jahrbuch verteidigt hat.

Wir schliessen folgendermassen: Der Gedankenkreis des Zöglings stammt im wesentlichen aus zwei Quellen, aus dem Unterrichte und aus den Erfahrungen, welche er auf eigene Hand in der Heimat gemacht hat. Ziller nennt diese letztere Vorstellungsmasse den Individualitätskreis des Zöglings. Dieser kann und muss, da er für die Persönlichkeit von allergrösster Bedeutung ist, durch besondere Veranstaltungen der Schule (Ausflüge) noch vertieft und erweitert werden. Wenn nun die Reihenverwebung der inneren Konzentration die ganze Vorstellungsmasse des Zöglings umfassen soll, so muss sie auch auf diese zweite Hälfte ausgedehnt werden. Daher sagt Ziller im 13. Jahrbuch (S. 121): „Das Lehrplansystem fordert Ergänzungen dessen, was der Konzentrationsstoff darbietet, aus dem Individualitätskreise des Zöglings, welcher hauptsächlich aus heimatlichen Vorstellungen besteht, denn die Konzentration ist vor allem Konzentration des Geistes." Die äussere Konzentration der Fächer ist also nach Ziller nur eines der Mittel, welches die innere Konzentration des Geistes bewirkt, das 2. Mittel besteht in der Einwebung der heimatlichen Vorstellungen, z. B. auch dessen, was „dem Zöglinge von den praktischen Lebensverhältnissen zugänglich ist". Die „weitere Konzentration" darf sich also nicht auf die im Unterrichte bearbeiteten

Vorstellungen beschränken, sie muss sich auch auf die heimatlichen Erfahrungsvorstellungen ausdehnen, auch wenn diese nicht schon in einer anderen Disziplin bearbeitet worden sind. „Wir werden — sagt Ziller S. 123 — in der Formenlehre, im Zeichnen den Ausgangspunkt z. B. von Denkmälern, Bauten nehmen, auch wenn sie kein Gegenstand des naturkundlichen Unterrichtes sind und gewesen sind".

Nur eine Forderung des äusseren oder engeren Konzentrationsgedankens hält Ziller noch aufrecht und diesen auch nicht in voller Strenge, die Forderung nämlich, der Konzentrationsstoff müsse gleichsam der Leitfaden für alles ausserhalb der Gesinnungssphäre Liegende bleiben, er solle so viel als möglich Weisungen, Richtpunkte für die Auswahl aus dem reichen und bunten Material von Erfahrung und Umgang darbieten, damit sich der Unterricht nicht ins unbestimmte verliere". Wie er das meint, zeigt er an folgenden Beispielen: Wenn die Kulturgeschichte der Gesinnungsfächer im Nomadenleben stehe, solle „die Naturgeschichte ausgehen von den Weidetieren und ihrer Pflanzennahrung". Ebenso sollen die „Himmelserscheinungen beobachtet werden, weil sie für das Leben der Nomaden im Freien sich ganz besonders aufdrängen". „Aber — so fügt er gleich hinzu — darüber werden wir die dem Unterrichte des Sommers gleichzeitigen Pflanzen nicht vergessen". Auch die Himmelsbeobachtungen sollen über die Kulturstufe des Nomadenlebens hinaus „ohne diese Beziehung fortgesetzt werden bei Exkursionen und im Schulgarten". Besonders hebt Ziller das „Naturjahr und Schuljahr" hervor, denen die Anregungen für den zu behandelnden Stoff zu entnehmen sind, z. B. beim Gesang. Daraus geht hervor, dass Ziller die Beziehung des heimatlichen Stoffes zum Konzentrationsstoffe nur so viel wie möglich aufrecht erhalten will. Wenn es nicht anders geht, darf die Heimat dem Unterrichte auch Stoffe anbieten, welche keinen Bezug haben zum Konzentrationsstoffe.

Nach diesen Ausführungen Zillers kann der Geometrieunterricht seine konkreten Ausgangspunkte ausser in den Konzentrationsstoffen der Kulturgeschichte und Naturkunde auch in der Heimat suchen, ohne ängstlich darnach zu fragen, ob andere Fächer sich mit demselben Objekte gleichzeitig befassen oder früher befasst haben. Er braucht im Notfalle auch keine Richtlinien für die Auswahl der heimatlichen Objekte oder Arbeiten in der Kulturgeschichte der Gesinnungsfächer zu suchen, er wählt sich vielmehr seine Ausgangspunkte, wo immer er sie herbekommt, vorausgesetzt, dass sie im Vorstellungskreis der Schüler liegen, ohne danach zu fragen, auf welche Weise — ob durch Unterricht oder durch Erfahrung — sie zum geistigen Eigentum der Schüler geworden sind. So erweitert sich die Konzentration zu einer Assoziation der Vorstellungen, die alles, was zusammengehört, auch absichtlich zusammenstellt, und die Zillersche Konzentration wird nur zu einem besonderen Falle dieser Assoziation.

Auf diese Weise hat Ziller den Umkreis der Ausgangspunkte weit genug gemacht, dass der geometrische Unterricht zu jedem fachwissenschaftlichen Stoffe unschwer einen passenden Gegenstand oder ein passendes Problem konkreten Inhaltes zu finden in der Lage sein dürfte, wenn er nur mit Ernst und Fleiss darnach sucht.

Die geometrische Methodik der Folgezeit hat das, was Ziller der Kritik seiner Konzentrationslehre und der Not der Praxis nur als Ausnahme zugestanden hat, zur Regel erhoben. Sie hat sich mehr und mehr von den kulturgeschichtlichen Objekten losgesagt und sich der heimatlichen Sphäre zugewandt: Schon Pickel hat in den „Schuljahren“ (von Rein) nur ganz vereinzelt Aufgaben aus der Kulturgeschichte. So dient ihm z. B. das Patriarchenzelt als Unterlage für die Betrachtung des Kegels, die ägyptischen Pharaonengräber ebenso für die Betrachtung der quadratischen Pyramide. Die Hauptmasse seiner Aufgaben aber entnimmt er der Heimat. Die neuesten methodischen Schriftsteller auf dem Gebiete der Geometrie haben den Boden der Kulturgeschichte als unfruchtbar ganz verlassen, wenigstens in den Unterrichtszielen, Zeissig hat noch vereinzelte Aufgaben aus der Kulturgeschichte in den Anwendungen. Wir vermögen darin keinen grossen Schaden zu erblicken, aber der Forderung eines prinzipiellen Ausschlusses können wir auch nicht zustimmen, weil sie den Begriff der Konzentration nach der anderen Seite hin wieder verengert. Auch die aus der Kulturgeschichte der Gesinnungsfächer entnommenen Richtlinien für die Auswahl des Stoffes der Heimat lehnt die gegenwärtige Geometriemethodik ab. Sie braucht auch solcher nicht, denn sie hat ihre Richtlinien für die Auswahl des Stoffes aus dem bunten Allerlei der Heimat in der psychologischen Aufeinanderfolge der fachwissenschaftlichen Begriffe. Die Richtlinien der Konzentrationsstoffe, des Natur-, Schul- und Kirchenjahres mögen diejenigen Disziplinen aufrecht erhalten, welche, wie z. B. die Poesie und der Gesang, in sich selbst keinen Faden der Aufeinanderfolge des fachwissenschaftlichen Stoffes haben, die Geometrie bedarf ihrer nicht. Was Ziller nur in Ausnahmefällen zuliess, ist für die heutige Geometrie zur Regel geworden: Die Konzentration ist durch die Assoziation der Vorstellungen fast ganz ersetzt.

Wir fassen das Endresultat unserer Betrachtungen so zusammen: Die Stofffolge der Geometrie wird durch eine psychologisch wohlgeordnete Reihe fachwissenschaftlicher Begriffe gekennzeichnet, zu welcher die Geschichte der Geometrie als Vorbild dienen kann. Die Ausgangspunkte sowie die Anwendungsgebiete, kurz die Sachgebiete werden passend gewählt aus dem gesamten Vorstellungskreis der Schüler ohne jede Beschränkung nach irgend einer Seite hin.

Das ist auch der Standpunkt Pickels, welchen er im 8. Schuljahr (Rein), wie folgt, normiert: „Ein Ausgleich der Gegensätze zwischen Fachwissenschaft[1]) und Schulwissenschaft[1]) lässt sich dadurch herbeiführen, dass wir bei der Aufstellung des Lehrplans für

die einzelnen Schuljahre in grossen Umrissen zunächst den logischen[1]), d. h. den fachwissenschaftlichen Fortschritt des Unterrichtes feststellen, und dann erst aus den Sachgebieten des Unterrichts und der eigenen Erfahrung der Schüler die Ausgangs- und Anschlusspunkte für die einzelnen methodischen Einheiten aufsuchen, ähnlich wie im Rechnen. Sache der Unterrichtskunst ist es dann, die zu den geometrischen Betrachtungen hinführenden praktischen Probleme zur rechten Zeit, wie ungesucht, in das Gesichtsfeld der Schüler treten zu lassen und das Bedürfnis nach ihrer Lösung wachzurufen. Im Kopfe des Lehrers regelt sich sonach der Gang des Unterrichtes nach dem logisch-systematischen (muss heissen: psychologisch-geschichtlichen oder psychologisch-synthetischen) Fortschritt, während der Schüler, dem dies verborgen bleibt, alle Impulse zu den geometrischen Betrachtungen von praktischen Fragen her zu erhalten glaubt und seinerseits in der That erhält. So genügen wir den psychologischen Forderungen der Didaktik, und die Fachwissenschaft kommt gleichwohl auch zu ihrem Rechte."

(Fortsetzung folgt.)

III.

Wie nun weiter?

Ein Wort zu dem Beschlusse der Kölner Lehrerversammlung (Pfingsten 1900) über den Handfertigkeits-Unterricht.

Von **Franz Hertel** in Zwickau.

(Fortsetzung und Schluss.)

III. Wege und Irrwege.

Wenn ich unberechtigte Angriffe auf den Handfertigkeits-Unterricht zurückwies, geschah es nicht in der Meinung, dass derselbe

---

[1]) Pickel meint hier dasselbe Dilemma wie wir, er hat aber die beiden Seiten desselben nicht richtig gefasst. Es handelt sich nicht um den Gegensatz von Fachwissenschaft und Schulwissenschaft oder von logischer und psychologischer Ordnung der Begriffe, sondern um einen Gegensatz innerhalb der Schulwissenschaft selbst, und zwar zwischen den begrifflichen Resultaten des Systems und den konkreten Sachen der Synthese (inkl. Ziel). Soll die Reihenfolge der Syntheseninhalte oder die Reihenfolge der Systeminhalte das Primäre im Lehrplan sein, das ist die Grundfrage. Die Reihenfolge der Systeme giebt aber noch lange nicht die logisch-synthetische Geometrie, also die rein fachwissenschaftliche Ordnung der Begriffe. Es besteht demnach eigentlich ein dreifacher Gegensatz: 1. die rein fachwissenschaftlich geordnete Reihenfolge, welche die *fertige* Wissenschaft enthält: Hier ist die Logik die absolute Herrscherin, sie bietet eine logisch-synthetische Reihe der Begriffe (cf. Euklid). 2. Die psychologisch geordnete Reihe der fachwissenschaftlichen Begriffe, welche die *werdende* Wissenschaft hervorgebracht hat: in ihr walten logische und psychische Gesetze zu gleicher Zeit, sie bietet eine psychologisch-synthetische Reihe der fachwissenschaftlichen Begriffe (cf. ägyptische Geometrie und die griechische vor Euklid). 3. Die nach den Forderungen der Konzentration geordnete Reihe der konkreten Ausgangspunkte. Die beiden letzteren Gegensätze liegen innerhalb der Schulwissenschaft, und diese sind es, von der wir oben gehandelt haben. Nur das erste Glied dieses dreifachen Gegensatzes gehört der Fachwissenschaft allein an und dieses lehnen wir mit Ziller von vornherein ab. Den Gegensatz von logisch-synthetisch und psychologisch-synthetisch habe ich in der Abhandlung: „Die synthetisch-systematischen Lehrbücher der Physik", Praktische Physik von Dr. Krieg, 1891, Nr. 36 u. f. weiter ausgeführt.

Anlass zu einer berechtigten Kritik nicht biete. Das Streben nach methodischer Verbesserung ist auf allen Unterrichtsgebieten sehr lebendig, wie sollte es auf einem Unterrichtsgebiete fehlen dürfen, das die Schwelle der Volksschule noch gar nicht überschritten hat. Im Handfertigkeits-Unterrichte sehen wir eins der Mittel, die kindlichen Kräfte zu entwickeln, aber nicht das Mittel. Gewiss sind Spiele im Freien, Schwimmen, Arbeiten im Schulgarten in gesundheitlicher Hinsicht dem Handfertigkeits-Unterrichte vorzuziehen. Andererseits können jene diesen weder in bezug auf den Stoff, noch hinsichtlich seines eigenartigen Einflusses auf die Entwickelung des Nervensystems, der Sinne und Hände ersetzen. Ich unterschätze Turnen und Spielen gewiss nicht und habe das Jugendspiel freiwillig ein Jahrzehnt gepflegt. Ob man aber Auge und Hand schult, mit sicherem Griff einen Ball zu erfassen, oder sie anleitet, Formbewegungen zu erfassen, die dem Auge allein entgehen würden, oder sie geschickt macht, rechte Winkel in irgend einem Materiale nachzubilden gegen die mit Linien dargestellte unzureichend erscheinen, ist doch eine ganz andere Sache. Dem späteren gewerblichen Leben darf die Entwickelung dieser Nervenpartien nicht überlassen werden, weil nach Medizinalrat Dr. Birch-Hirschfelds und anderer Beobachtungen an Blinden die Ausbildungsfähigkeit derselben fortschreitend sinkt, je weiter das zehnte Lebensjahr überschritten ist. Bei Sehenden ist dies nicht anders.

Bis die pädagogische Wissenschaft den rechten Weg zur Abstellung der Erziehungsmängel gefunden haben wird, können wir nicht warten. Weder durch unthätiges Zuwarten noch durch Nachdenken allein kann sie in dieser wie in jeder anderen Erziehungsfrage den rechten Weg finden. Der mühevolle Weg der Beobachtung und Erfahrung muss Schritt für Schritt begangen werden. Es ist wie auf jedem anderen wissenschaftlichen Gebiete ein Durchdringen vom Irrtum zur Wahrheit nötig. Wir, die wir uns mit der Handfertigkeitssache befassen, sind uns bewusst, im Dienste der Wissenschaft grundlegende Erfahrungen zu machen. Was könnte der Sache und uns förderlicher sein, als dass uns eine Reihe von Pädagogen warnend, abmahnend, ermunternd beobachtet. Wer aber Hass und Verbitterung in unsere Sache trägt, steht nicht im Dienste der Wissenschaft, sondern erschwert derselben ihre Stellungnahme. Wie war es doch bei Entwickelung anderer Unterrichtsgebiete?

Nicht die Wissenschaft hat entdeckt, dass Katechismus-, Lese-, Sprach-, Rechen-, Zeichen-, Schreibunterricht u. s. w. vorzügliche Erziehungsmittel sind, sondern sie waren und sind noch, wie gegenwärtig der Handfertigkeits-Unterricht, unabweisbare Bedürfnisse des praktischen Lebens. Jedes einzelne Unterrichtsfach hat sich, wie gegenwärtig der Handfertigkeits-Unterricht, mühsam seine Stellung unter den öffentlichen Erziehungsmitteln errungen. Immer fanden sich Vertreter unter den Erziehern, die sich gegen ihr Eindringen in

die Schule als gegen Dinge, die nur dem Nützlichkeitsprinzip dienten, oder aus irgend welchen anderen Gründen mit Händen und Füssen wehrten, und wir älteren Leute können uns noch der Kämpfe, die um das Eindringen der Naturwissenschaften, des Turnens und Zeichnens geführt wurden, erinnern; sie sind denen ganz ähnlich, die heute die Handfertigkeits-Bewegung veranlasst.

Erst später trat die Pädagogik als Wissenschaft an diese Gebiete heran und gestaltete sie nach ethischen, logischen, psychologischen, somatologischen Gesetzen um und nach den Regeln der Didaktik und Methodik. Auf dem Gebiete des Handfertigkeits-Unterrichts fehlt dafür zur Zeit noch die breite Grundlage der Erfahrung. Es kann durchaus nicht als wissenschaftliches Beginnen gelten, wenn man ohne tieferen Einblick und weiterem Umblick in den Ergebnissen unserer Jahrzehnte langen Arbeit nur — sozusagen — herumstochert, dieses und jenes herausgreift und auf den Seciertisch legt, um dem Wesen des Ganzen auf die Spur zu kommen.

So gering auch mancher von unserer Arbeit denkt, einiges haben wir doch erreicht. Wir haben abgelehnt die Ausprägung der Handfertigkeits-Schule zur Berufsschule, zur Bildungsanstalt für Hausfleiss und Hausindustrie, wir haben gesundheitlich bedenkliche Fächer, wie das Laubsägen, ausgeschieden, dafür neue, wie das Formen, geschaffen; wir haben Lehrpläne und methodische Lehrgänge aufgestellt, so dass wir zur Zeit recht wohl imstande sind, diesen Unterricht unter einigermassen günstigen Verhältnissen in die Volksschulen zu übertragen.

Dadurch erst erwächst ihm die Möglichkeit weiterer Entwickelung, für die der Rahmen der privaten Handfertigkeits-Schule durchaus zu enge ist, was in Handfertigkeits-Schulkreisen meist übersehen wird.

Aeusserlich haben wir erreicht, dass die Volkskreise, die den Nutzen des Handfertigkeits-Unterrichts direkt geniessen, demselben ansehnliche Opfer bringen und darin von städtischen und Staats-Behörden nicht selten übertroffen werden. Wir fesseln eine grosse Anzahl unserer Schüler mehrere, einige viele Jahre hindurch an unsere Schule und können den erziehlichen Wert unseres Unterrichts an seinen Ergebnissen nachweisen.

Methodisch haben wir der Auffassung eine tiefere Begründung des Aufgefassten zugesellt und in der Verkörperung und zeichnerischen Darstellung neue Darstellungsmittel in den Unterricht eingefügt, die sich als ebenso wichtige Auffassungsmittel erweisen, so dass wir trotz aller Verdrehungen für uns in Anspruch nehmen, dass wir den intensivsten Anschauungsunterricht entwickelt haben. Wir freuen uns dessen, sind aber davon weit entfernt, nun selbstzufrieden die Hände in den Schoss zu legen; denn wir wissen, dass die Entwickelung unserer Sache keinen Augenblick still steht. Die sachliche und gewissenhafte Kritik giebt uns immer wieder Stoff zu erneuter Prüfung, ob wir auch noch auf rechtem Wege sind.

Die Bestrebungen des Handfertigkeits-Unterrichts nahmen ihren Ausgang von Klausen-Kaas'schen Hausfleissbestrebungen.[1]) Darin liegt durchaus nichts Tadelnswertes. Es war die erste Stufe dieses Unterrichts, und unser alter lieber Rittmeiser hat als Lehrer an der Blinden-Anstalt in Dresden später bewiesen, dass er die Notwendigkeit der Weiterentwickelung begriff, und dass er ausser einem warmen Lehrerherzen auch die Befähigung zum Lehrer besass.

Für Notstandsdistrikte oder für Gegenden, wo Kinder leider mit zur gewerblichen Arbeit herangezogen werden müssen, hat diese Richtung des Handfertigkeits-Unterrichts volle Berechtigung. Ein thätiges Eingreifen des Lehrers würde viel Unheil verhüten, das durch derartige Ausnützung dem kindlichen Organismus droht. Kollegen, die in solchen Gegenden sind, mögen sich ja durch unverständige Einwendungen nicht beirren lassen. Pestalozzi hat unter gleichen Umständen das Gleiche gethan. Die allgemeine Fortbildungsschule bietet übrigens die Gelegenheit, nach und nach das gewerbliche Element zu betonen und so zur gewerblichen Fortbildungsschule zu gelangen. Wenn die Verwaltung eines Landes Verständnis dafür zeigt, kann aus dieser leicht eine Fachgewerbeschule entwickelt werden.

Karl Friedrich (Prof. Biedermann), „Die Erziehung zur Arbeit“, Dr. Michelsen, „Die Arbeitsschulen der Landgemeinden“, und von Schenckendorff, „Praktischer Unterricht“, legten das Hauptgewicht auf die formalbildende Seite des Handfertigkeits-Unterrichts. Bildung der Handgeschicklichkeit, Lust und Liebe zur Arbeit, praktischer Sinn, Arbeitsgewöhnung sind die Ziele dieser Gruppe der Handfertigkeits-Freunde, deren Vorgänger Kamenski, Franke, Locke, Basedow, Salzmann und Salomon in Schweden waren. Die Einfügung des praktischen Momentes der Arbeit ist ihr Erziehungsmittel. In diesem Sinne wirkten ausser der grundlegenden Görlitzer auch die Dresdener, Münchener, Wiener Schulen in besonders hervorragender Weise und leisteten ganz Vorzügliches.

Auch diese Schulen haben ihre volle Berechtigung. Die Ziele derselben sind rein erziehlicher Art. Das kann nur verkennen, wer die Arbeitsprodukte für die Ziele dieser Schulen ansieht. Dem Schüler freilich erscheinen sie als solche. Erst auf den höheren Stufen sieht er ein, dass es sich um Entwickelung seiner Kräfte handelt.

Herr Dr. Götze wurde durch seine Wahl zum Direktor des Handfertigkeits-Lehrer-Seminars an die Spitze der Bewegung gestellt und hat ihr grosse Dienste geleistet. Diese lagen seinem Bildungsgange gemäss vorwiegend auf dem Gebiete der Litteratur. Seine Hauptarbeit war die Ausgestaltung der Theorie, die Agitation, die Verteidigung der Handfertigkeits-Sache gegen Angriffe und nach der praktischen Seite hin die Hereinziehung einer ganzen Anzahl von Lehrfächern in das Bereich der Handfertigkeits-Schule. Darin war

[1]) Vergleiche auch Robert Rissmann: Geschichte des Arbeitsunterrichts in Deutschland. Gotha. E. F. Thienemanns Verlag.

er auch glücklich. Weniger glücklich waren seine auf die praktische methodische Durchführung des Unterrichts gerichteten Bemühungen. Er vermochte dieselbe nicht zu vertiefen, so sehr ihm gerade daran gelegen war. Indem er sich gleich anfangs an die Seite Dr. Barths und damit auf Rousseausche Grundsätze stellte, that er einen Schritt vorwärts und gab dem auch Ausdruck, indem er seine Auffassung als „erziehliche" Knabenhandarbeit der früheren Richtung entgegenstellte. Mit Dr. Barth legte er den Nachdruck auf intensive Anschauung, gewandtes Zusammenarbeiten von Hand und Auge, Förderung körperlicher und geistiger Entwickelung überhaupt.

Diesen Standpunkt hat er auch theoretisch immer festgehalten, in der Praxis aber ist er stets auf der von Schenckendorffschen Richtung stehen geblieben. Ihm fehlte zur praktischen Durchführung seiner durchaus richtigen Ansichten die umfassende praktische Ausbildung. Er war nicht imstande, sich jeden Augenblick an die Stelle einer jeden Lehrkraft seines Seminars zu stellen, und dadurch geriet die praktische Ausbildung der Lehrer unter den massgebenden Einfluss der Gewerbtreibenden, denen diese anvertraut war. Was nicht gearbeitet wurde, wie in der Werkstatt, fand vor deren Augen meist keine Billigung.

Dieser Zwiespalt zwischen Theorie und Praxis blieb glücklicher Weise auf das Seminar beschränkt, da im ausgebildeten Lehrer eine Personalunion beider Richtungen eintrat.

Herr Dr. Götze suchte diesem Uebelstande abzuhelfen, indem er für verschiedene Fächer pädagogisch geschulte Kräfte herbeizog. Die ganze Einrichtung des Seminares als einer nur periodisch in Thätigkeit tretenden Unternehmung verhinderte dies aber umso mehr, als diese Perioden mit den Schulferien zusammenfielen, wo pädagogisch gebildete Lehrer für die einzelnen Fächer nicht leicht und vor allem nur durch grössere Opfer zu beschaffen waren. Dies kam bei dem Privatunternehmen ja auch in Frage. Damit hing der weitere Dr. Götze hemmende Uebelstand zusammen, dass mit dem Seminare eine Handfertigkeitsschule nicht verbunden war. Es ist eine solche vielleicht um deswillen nicht für unbedingt nötig gehalten worden, weil es sich um Ausbildung auf anderen Gebieten methodisch geschulter Lehrer handelte. Je neuer und eigenartiger aber der Handfertigkeits-Unterricht war, um so weniger konnte eine Uebungsschule entbehrt werden. Die Leitung des Seminars kam dadurch in die üble Lage, sich nicht durch eigene Erfahrungen über den erziehlichen Wert des gesamten Handfertigkeits-Unterrichtes wie über das Wertverhältnis der einzelnen Fächer zu einander unterrichten zu können. Sie blieb hierin auf die Erzeugnisse anderer Schulen angewiesen, auf die sie keinen Einfluss auszuüben vermochte. Ferner konnte das Seminar den Kursisten Einrichtung und Methode einer wohlgeordneten Handfertigkeits-Schule, die ja vorbildlich für die praktischen Versuche der Kursisten gewesen wären, nicht in ausreichendem Masse bieten.

Weiter hatte dieser Mangel zur Folge, dass das Seminar bei Ausstellung von Handfertigkeits-Schulerzeugnissen nicht, oder nur mit von den Werkmeistern angefertigten Modellen vertreten war. Wurden letztere als solche erkannt, so sagte man: „Was sollen diese Arbeiten hier? Sie sind nicht, wofür sie sich geben.“ Wurden sie nicht als Modelle erkannt, so sagte sich der Beschauer: „Das ist gewerbliche Arbeit; wie kommt sie in die Schule?“ Gerade die Ausstellungen der Seminar-Uebungsschule hätten müssen Marksteine dessen werden, was jeweilig als das erziehlich Wertvollste zu gelten habe. Mancher Gegner ist der Handfertigkeits-Sache dadurch entstanden und manchen Angriff hat Dr. Götze erfahren, der ihn persönlich nicht treffen konnte.

Einen anderen Umstand hat Dr. Götze unterschätzt, als er, eine Stufe vorwärts dringend, für die Dr. Barthsche Anschauung sich entschied. Es ist um so wichtiger, darauf hinzuweisen, als der Irrtum dem Lehrer besonders nahe liegt, und selbst bedeutende Schulmänner gegenwärtig auf ähnliche Massnahmen hinweisen. Robert Rissmann sagt in der Deutschen Schule, Heft 7, S. 432, in einem übrigens sehr beherzigenswerten Berichte über die Kölner Versammlung: „Die Anhänger und Verteidiger des Handfertigkeits-Unterrichts werden (künftig) die Erscheinungsform nicht vor das Prinzip stellen, sie werden dieses aus jenem herausheben, es in umfassendere Beziehung setzen und so seine Notwendigkeit für alle Unterrichsfächer und die gesamte Erziehung nachweisen.“ Aehnliche Forderungen erhebt Germer in Leipzig. Man empfiehlt also, das Prinzip des Arbeits-Unterrichts zu retten, diesen Unterricht als Disziplin aber fallen zu lassen. Dieser Rat ist nur in beschränktem Umfange ausführbar, nämlich in allen Gebieten, die es mit Stoffen zu thun haben, die ein beliebiges Zusetzen, wie Wegnehmen gestatten und ein nicht beschränktes Verändern der Form zulassen, schwierige Bearbeitungsmethoden und ihnen gemässe Werkzeuge nicht erfordern. So lässt sich das Formen in Plastilina und Wachs (Thon ist wegen der Staubentwickelung in der Schule kaum zulässig) auf den Anschauungs-, Zeichen-, Geographie, teilweise auch auf den Naturgeschichts-Unterricht ohne weiteres anwenden und würde der Methodik dieser Unterrichtsfächer gewiss erhebliche Dienste leisten.

Ebenso wird sich das Arbeitsprinzip in der Planimetrie und bis zu einer gewissen Grenze auch für Stereometrie und Physik mit gutem Erfolg sofort verwerten lassen. Professor Kumpa in Darmstadt hat dies seit langen Jahren schon gethan, und es ist kaum begreiflich, wie dieser methodische Fortschritt so wenig Beachtung und Nachahmung gefunden hat. So bald es sich aber um andere Partien des Stereometrie- und Physikunterrichts und um Chemie handelt, kommen Stoffe und die Anwendung von Werkzeugen in Frage, deren Natur eine nicht so einfache Technik, bezw. so selbstverständliche Anwendung gestatten, dass man in den Lehrgängen dieser Unterrichts-

fächer dadurch nicht erheblich beeinflusst werden sollte. Die Rücksichtnahme auf das Arbeitsprinzip würde eine so zeitraubende werden müssen, dass sich kaum ein Physiklehrer dazu verstehen würde. Wollte er diese Rücksichten aber aus dem Auge lassen, so würde er mit vieler Mühe nur Unzulängliches leisten. Diese Thatsache findet auch Anerkennung in der Ankündigung der Sommerkurse Dr. Pabsts in Leipzig, der bemerkt: Die Herstellung von Lehrmitteln kann nur solchen Kursisten gestattet werden, die den technischen Lehrgang mindestens in Papp- und Metallarbeiten durchgearbeitet haben." Das Gleiche erscheint mir auch bez. des Lehrganges für Holz unentbehrlich zu sein.

Hier käme man also ohne einen als besondere Disziplin betriebenen Handfertigkeits-Unterricht nicht aus. Auch um anderer Gründe willen liesse sich ein solcher ohne Schaden kaum entbehren. Es giebt kein anderes Gebiet, auf welchem sich der jedem Kulturmenschen notwendige Einblick in eine zweckentsprechende Konstruktion und Dekoration, in die stilistischen Abweichungen, wie sie die Eigenart des Materials und seine Bearbeitungsweise erfordern, ohne dass durch sie Wesen und Zweck des Gegenstandes verschleiert werden dürfen, ermöglichten, als durch den Handfertigkeits-Unterricht als Disziplin. Dabei wird zugleich das Verständnis, die Anfertigung und der Gebrauch von technischen Zeichnungen auf ganz natürlichem Wege vermittelt. Gewöhnlich hält man dieser Anforderung entgegen, dass dies Sache der Fachschulen sei. Es ist dies nicht der Fall. Erst wenn diese Stoffe Gemeingut aller sein werden, wird unser Kunstgewerbe in zielbewusster Weise vordringen können und von dem Unverstand des grossen Publikums und der launischen Mode weniger abhängig sein. Mit der Verallgemeinerung des Verständnisses werden demselben auch sowohl die finanziellen Mittel wie die Talente zufliessen, ohne die seine Entwickelung nicht möglich ist. Der Handfertigkeits-Unterricht als Disziplin kann ohne Schaden nicht entbehrt werden.

Herr Dr. Barth konnte ihn in seiner geschlossenen Anstalt scheinbar entbehren. Ihm blieb immer die Möglichkeit, die nötigen technischen Handgriffe in den freien Stunden den Zöglingen zu vermitteln, so dass die wissenschaftlichen Lehrpläne davon möglichst unberührt blieben. Herr Dr. Götze war aber im Seminare gar nicht in der Lage, in dieser Weise zu arbeiten, da er sich im Handfertigkeit-Seminare nicht um Lehrgänge in wissenschaftlichen Unterrichtsfächern, sondern um Theorie und Praxis des Handfertigkeits-Unterrichts handelte. Auch seine Kursisten kamen zunächst nicht in diese Lage, weil die Schüler privater Handfertigkeits-Schulen aus den verschiedensten Schulen zusammengewürfelt waren und darum auf die übrigen Unterrichtsfächer von vornherein verzichtet werden musste.

Diese Auseinandersetzungen führen mich auf einen Punkt, der in Erzieherkreisen häufig Missverständnisse veranlasst und darum

erörtert werden soll. Gegen die Anfertigung von Lehrmitteln oder Dingen ohne praktischen Zweck erinnert man in Lehrerkreisen meist nichts. Sobald aber Gebrauchsgegenstände hergestellt werden, glaubt man, es handele sich um „Handwerk". Je folgerichtiger solche Gegenstände konstruiert und dekoriert sind, umso mehr befestigt sich dies Urteil. Im Unterrichte in weiblichen Handarbeiten nimmt aber niemand Anstoss daran, dass Nähen, Sticken, Stricken u. s. w. nicht „an sich", sondern bei Herstellung von Gebrauchsgegenständen gelehrt werden. Im Unterrichte für Deutsch, Rechnen, Naturgeschichte, namentlich Anthropologie u. s. w. fordert man durchaus eine Behandlung mit Anwendung auf das praktische Leben; ein Zeichenunterricht, der sich nur mit abstrakten Schönheitsformen befasst, wird verurteilt. Selbst im Gesangunterrichte giebt man dem Liede — auch „Gebrauchsgegenstand" — den Vorzug vor dem Ueben inhaltsloser Tonfolgen.

Hier ist es an der Zeit, dass unsere Kollegen ein Vorurteil aufgeben, dessen Konsequenz die Forderung wäre, dass auch sie im Unterrichte alle angewandten Aufgaben meiden müssten. Sie werden das nicht thun, weil gerade diese das lebhafte Interesse der Kinder erwecken. Wie wollen sie aber, was sie ablehnen, vom Handfertigkeits-Lehrer fordern. Die Gebrauchsgegenstände sind nichts anderes als die angewandten Aufgaben des Handfertigkeits-Unterrichts. Sind nicht auch gerade die Jugendspiele bei den Kindern die beliebtesten, die Lebensverhältnisse nachahmen? Darf der Erzieher eine derartige Aeusserung der kindlichen Natur unberücksichtigt lassen, die einer höheren Anspannung seiner auffassenden und darstellenden Kräfte entgegenkommt, sie missachten, weil der äussere Anschein etwas ungewohnt ist? Nicht der Gebrauchsgegenstand, sondern seine geistlose Behandlung, die die Beziehungen zwischen Wesen, Zweck, Stoff, Bearbeitungsweise, Konstruktion und Dekoration nicht zur Auffassung bringt, ist das Unzulässige in der Handfertigkeits-Schule.

Ferner muss noch der Lehrerkurse gedacht werden, die ausserhalb des Handfertigkeits-Seminars abgehalten werden. An Orten, wo entwickelte Handfertigkeitsschulen bestehen, ist es natürlich, dass solche Kurse eingerichtet werden, um auf diese Weise dem Lehrermangel vorzubeugen. Die Schulen haben ein Interesse daran, dass diese Kurse gut vorgebildete Lehrer liefern und verwenden oft Jahre auf die Ausbildung. Diese Kurse haben nicht nur den bezeichneten praktischen, sondern auch bedeutenden agitatorischen Wert. Dagegen sollte niemand Handfertigkeits-Lehrerkurse unterstützen, deren Unternehmer in zehn oder acht oder auch nur drei Tagen einige Handgriffe notdürftig lehrt. Es wird dies nur in den seltensten Fällen zu einer Entwicklung eines Handfertigkeits-Unterrichts führen, der innere Berechtigung besitzt. Solche Kurse schaden der ganzen Bewegung, und es ist ein grosses Verdienst unsrer Gegner um unsere Sache, dass sie auf die Unzulänglichkeit solcher Unternehmungen hinweisen.

Leider aber verallgemeinern sie zuweilen ihr Urteil und werden dadurch ungerecht.

Endlich muss ich noch auf die Uebertragung von Fröbelarbeiten auf unseren Schulunterricht eingehen, weil einige meinen, dies sei das einzig Wahre. Man beruft sich dabei auf holländische Verhältnisse. Leider kenne ich diese noch nicht aus eigener Anschauung. Das wichtigste Urteil, das darüber vorliegt, insofern es auf längerer Beobachtung durch einen Schulmann beruht, der Zeuge der niederländischen Handfertigkeitsschul-Entwicklung war, ist in den deutschen Blättern für Knabenhandarbeit 1899 Nr. 1 gegeben von Herrn Gymnasialdirektor Dr. J. H. Günning. Dass dort die Handfertigkeits-Schulfrage gelöst sei, ist nach diesem Berichte unrichtig. Sie wäre daselbst vor zehn Jahren beinahe gescheitert, nur der Umstand, dass ein überzeugter reicher Industrieller und ein Staatsminister einem mit dem Handfertigkeits-Unterrichte vertrauten Lehrer, Herrn van der Meulen, den gesamten Unterricht ihrer drei Söhne übertrugen, rettete sie. Die sehr guten Erfolge liessen diesen Privatunterricht bald zu einer Privatschule sich auswachsen. Sie veranlassten auch Herrn Rektor Swart in Haarlem, seine Volksschulen nach genau denselben Grundsätzen zu reorganisieren. Bei einer Gesamtzahl von 173 wöchentlichen Stunden, die auf sechs Klassenstufen verteilt sind, setzte van der Meulen in Haag 34 Stunden für Handarbeit, 8 für Zeichnen, $17^1/_2$ für Schreiben und Singen, Spielen und Turnen an und Swart in Haarlem in derselben Reihenfolge 24, 11, $23^1/_4$ Stunde, so dass also ein volles Drittel der Schulzeit auf körperliche Beschäftigung kommt. Die nötige Zeit wurde fast ausschliesslich dem Sprachunterrichte entnommen. Man ging dabei von der Ansicht aus, dass sich derselbe in viel intensiverer Weise geben lasse, wenn er in lebensvolle Verbindung mit der Handarbeit tritt. Beide Schulen verfügten über mehr als gewöhnliche Mittel. In der öffentlichen unentgeltlichen Volksschule führte neben mehreren anderen Rektoren Kl. de Vries, Rektor zu Enschede, den Handfertigkeits-Unterricht durch. Er konnte nicht, wie die beiden obigen Schulen Papp- und Hobelbankarbeiten einführen, sondern musste sich auf die einfachsten Mittel beschränken. Die Belebung und Hebung des ganzen Unterrichts durch das Prinzip des handelnden Anschauens ist Zweck seiner Bestrebungen. Nach diesem führte die Regierung den Unterricht an einigen Seminaren ein und zugleich in die an ihnen bestehenden Uebungsschulen. Der offizielle Bericht vom Jahre 1896 sagt darüber: „Durch die Einführung der Handarbeit als integrierenden Bestandteil des Unterrichts hat sich der Zustand der Uebungsschule erheblich gebessert. Der Fortschritt in allen Jahrgängen, namentlich in den untern, ist ein schnellerer geworden. Die erworbenen Kenntnisse haben sichtlich an Gründlichkeit gewonnen, namentlich im Rechnenunterrichte. Bei einigen Schülern hat man die Gewissheit erlangt, dass die Handarbeit ihren Geist aufgerüttelt hat, so dass sie nunmehr auf dem

Wege sind, gute Schüler zu werden. Die Munterkeit und das Interesse der Kinder sind in überraschender Weise gestiegen, ... Gross ist der Einfluss auf die sittliche Bildung der Jugend. Es ist ein Geist der Ordnung und der Reinlichkeit in sie gekommen, der nicht von aussen auferlegt, sondern aus dem Innern des Kindes entsprungen ist. Die Achtung und die Sorge für das Selbsterschaffene ist gross und erzeugt ein Bedürfnis nach Regelmässigkeit und nach Ordnung. Der früher so häufige Vandalismus der Jugend ist gänzlich geschwunden und im allgemeinen kann man sagen, dass die Selbstthätigkeit das sittliche Bewusstsein merkbar gehoben hat. Nachteile haben sich bisher nicht herausgestellt." Der Bericht über das folgende Jahr lautet nicht weniger günstig. Der Lehrplan des Seminars, das vier Jahrgänge hat, umfasst in allen vier Jahrgängen wöchentlich eine Stunde Papp- und Thonarbeit und zwei Stunden Holzarbeit. Danach scheinen die Fröbelarbeiten besondere Berücksichtigung nicht zu erfahren. Diese Fröbelschen Beschäftigungen kann man recht wohl zum Teil in die Schule herübernehmen, nur muss man sie von Beschäftigungen zum Unterricht durchbilden, wie ich dies bezüglich des Formens und der Papierarbeiten versucht habe. Man wird dabei berücksichtigen müssen, dass sich neuerdings auch in der Fröbelsache durch die Thätigkeit der Herren D. Dr. Pappenheim, Vater und Sohn, in Berlin viel neues Leben zeigt, das manchen Fingerzeig für den Schulunterricht giebt.

IV. Bedingungen einer gedeihlichen Entwicklung der Handfertigkeits-Idee.

Mit grossem Bedauern habe ich die Kölner Vorgänge mit erlebt. Die Handfertigkeits-Idee wird zwar das Scheinhindernis des dort gefassten Beschlusses überwinden; leider gilt aber auch von der Kölner Versammlung, dass, wer eine Sache beurteilt, damit zugleich ein Urteil über sich abgiebt. Mitschuldig muss sich mancher fühlen, der jenen Beschluss mit herbeigeführt hat. Selbst die Freunde der Handfertigungs-Sache und selbst der deutsche Verein für Knabenhandarbeit sind nicht berechtigt, jede Mitschuld abzulehnen. Letzterer hätte in der Zeit, wo das Vereinsthema in den Einzelvereinen zur Behandlung stand, sich an jeden deutschen Lehrerverein mit aufklärenden Darlegungen wenden müssen, wie es Hr. Dr. Pabst bei Uebernahme des Direktorats vom Handfertigkeits-Seminar beabsichtigte. Der deutsche Verein hätte dazu freilich seinen etwas engherzigen Standpunkt gegen vorschreitende Richtungen im Vereine aufgeben müssen, statt gelegentlich des Hervortretens derselben immer aufs Neue sein Beharren auf dem alten Standpunkte zu betonen, oder gar diesen Bestrebungen direkt entgegenzuwirken, so dass den Gegnern ein Schein des Rechtes zur Seite steht, wenn sie vom Ausschluss von Personen und Richtungen sprechen. Das sind die beiden wichtigsten Posten aus unserem Schuldbuche. Im Interesse der Wahrheit dürfen wir sie nicht ableugnen.

Wird der Verein in diesen Bahnen beharren, so wird sich die Handfertigkeits-Idee andere Kanäle suchen, jenseits des Vereines Gestaltung gewinnen.

Es gilt, der Sache eine Form zu geben, die sich der Schularbeit besser anpasst. Voraussetzung einer gedeihlichen Weiterentwicklung scheint mir in wirtschaftlicher Hinsicht die Herabminderung der Kosten für den Handfertigkeits-Unterricht auf ein auch für die Volksschule erträgliches Mass, in stofflicher Hinsicht eine Vergeistigung der Arbeit, in methodischer Hinsicht eine Vermehrung der Auffassungs- und Darstellungsmittel und eine streng schulmässige Behandlung des Stoffes zu sein.

Bezüglich der Verbilligung ist ein Ausweg nicht schwer. Die Hobelbankarbeit mit ihrem unverhältnismässig grossen Raumbedürfnis, ihren vielen und teueren Werkzeugen, die nur zum untergeordneten Teile von den Schülern vorgerichtet werden können, mit ihrem kostspieligen Materiale, bleibt den Schulen vorbehalten, die über reiche Mittel und — ältere Schüler verfügen. Aehnlich steht es mit der Metallarbeit. Die Volksschule muss darauf — aber nicht auf die Holzarbeit verzichten. Auch der Holzarbeit lässt sich eine Form geben, die viel bescheidener aussieht und nicht weniger bildend ist, wobei ich aber nicht an Kerbschnitt oder Laubsägearbeit denke. Dieser vereinfachten Holzbearbeitung schliesst sich abwärts die Bearbeitung von Pappe, Karton, Papier und auf allen Stufen das Formen in Plastilina an. Das sind der Stoffe genug, und die Ausgaben für sie sind gering.

Für die Bearbeitung dieser Stoffe besteht vom Standpunkte der Methodik anderer Unterrichtsfächer auch in der Volksschule ein Bedürfnis. Zeichnen, Geographie, Naturkunde und Geometrie wären dabei interessiert. Ohne sie kann das Princip der Selbstthätigkeit in diesen Fächern nur in sehr beschränktem Masse zur Geltung kommen.

In Bezug auf den zu bearbeitenden Stoff, ich meine hier aber nicht die Arbeitsstoffe, genügt nicht die Zerlegung eines Gegenstandes in seine Teile, die Kenntnis des Masses dieser Teile, die Auffassung ihrer Form und die Herstellung derselben.

In die Behandlung des Stoffes hereinzuziehen ist eine ganz genaue und intensive Naturbetrachtung, namentlich die Betrachtung der Naturformen. Es muss durch den Schüler selbstthätig ermittelt werden, worin das Wesen des Naturkörpers besteht, wie sich dies Wesen in der Form des Dinges ausprägt, welche Veränderungen die allmähliche natürliche Entwicklung an dieser dem Wesen angemessenen Grundform hervorbrachte, wie sich störende Einflüsse geltend machten (ausprägten), welche Teile den Hauptzweck anstrebten, was jeder einzelne Teil zu seiner Erreichung beitrug, an welcher Stelle er diesen Dienst begann, in welcher Richtung er ihn fortsetzte, wo und wie er ihn beendete, wie sich die Teile in Anpassung an die Erreichung des ge-

meinsamen Zweckes einander unterordnen, welche schmückenden Beigaben die Natur beliebt, wie diese nicht leerer Zierrat sind, sondern aufs innigste mit Wesen, Zweck und Verrichtung der Dienste einzelner Teile zusammenhängen.

Der Schüler muss auf diesem Wege lernen, Geist der Form zu entnehmen und im weiteren Verfolg des Unterrichts diesen Geist durch die Formgebung dem Stoffe einzuhauchen. Denn durch das erstere lernte er die Bildungsweise der Natur kennen, und kann nun bei seiner Thätigkeit der Forderung: „Bilde naturgemäss!" nachkommen. Auf allen Kunstschulen, in vielen Abhandlungen über Kunst wird diese Forderung gestellt, leider haben aber diejenigen, denen sie gilt, nur in den seltensten Fällen eine Ahnung davon, wie die Natur bildet. Auf diesem Wege lässt sich die Arbeit vergeistigen, ohne dass die körperliche Wirkung derselben im geringsten beeinträchtigt wird. Ein ausgeführtes Beispiel der Anwendung dieser Bildungsweise auf die Herstellung eines Gegenstandes findet sich in der Artikelreihe April bis Juni der Deutschen Blätter für Knabenhandarbeit vom Jahre 1899, und viele Beispiele derartiger Naturauffassung sind in meinem „Unterrichte im Formen". Des Raumes wegen muss ich hier auf ihren Abdruck verzichten.

In methodischer Hinsicht bietet der Handfertigkeits-Unterricht an sich eine Vermehrung der Auffassungs- und Darstellungsmittel, die Verkörperung des Aufgefassten, die nicht nur Mittel der Darstellung, sondern ganz hervorragend auch ein Auffassungsmittel ist, da sie zu fortschreitend tieferer Auffassung nötigt. In den meisten Handfertigkeitsschulen fehlt aber noch ein weiteres Darstellungsmittel, das an Wichtigkeit für die Entwicklung des Schülers nicht hinter dem der Verkörperung zurücksteht; es ist die zeichnerische Darstellung des bearbeiteten Gegenstandes. Sie gehört notwendig zwischen die Darstellungsmittel der Verkörperung und des Wortes, welches letztere allem Unterrichte gemeinsam ist. Ihre Notwendigkeit erhellt daraus, dass die zeichnerische Darstellung das Mittel bietet, die Vorstellung von dem vorgestellten Gegenstande, also von der Vorstellung des Stoffes, zu lösen und sie so dem geistigen Besitze einzuverleiben, aus dem heraus sie dann auch durch das Wort zum Leben erweckt werden kann.

Die zeichnerische Darstellung kann durch freies Zeichnen auf dem Wege der Darstellung nach perspektivischer Anschauung oder durch rechtwinklige Projektion erfolgen, sie darf aber nicht durch schiefwinklige Projektion geschehen, die die Bildung des Auges wenigstens ausserordentlich erschwert, wenn nicht gar unmöglich macht.

Eine sehr wichtige Sache ist ferner — sie versteht sich nach dem Vorstehenden freilich von selbst, — dass die Behandlung eines Gegenstandes in der Handfertigkeitsschule zu einem ganz bestimmten unterrichtlichen Ziele führt. Ohnedies würde man nicht von Unter-

richt sondern nur von Beschäftigung der Schüler reden dürfen. Diese Ziele sind im Einzelnen dem oben dargelegten Stoffe und seiner nachfolgend skizzierten Behandlung angemessen. Es kann sich dabei vorwiegend um Erkenntnis des Wesens, der Form, um Konstruktives oder Dekoratives, oder um besondere Uebung von Organen handeln. Meist wird dies alles vereint im Ziele auftreten.

Die Befolgung der obigen Ratschläge für sich allein wird einen grossen Fortschritt im Handfertigkeits-Unterrichte anbahnen und es wird sich kein Lehrer einem solchen Unterrichte gegenüber der Ueberzeugung entziehen können, dass es sich wirklich um Erziehung handelt. Betreffen diese Vorschläge die Disziplin des Handfertigkeits-Unterrichts, so kann nicht genug betont werden, dass alle Freunde einer zielbewussten Erziehung dem Prinzipe der Selbstthätigkeit, wo und soweit es nur immer durchführbar ist, auch auf den Gebieten des übrigen Unterrichts Rechnung zu tragen, nicht unterlassen dürfen.

Unser bisheriger Handfertigkeits - Unterricht führt wie ein schmaler Fussweg neben der breiten Heerstrasse der Erziehung einher. Wir waren bestrebt, die Erziehung vom breiten Wege ab auf unseren schmalen Weg herüberzulocken. Das geht nicht an. Es ist wahr, man hat uns auf den Nebenweg gedrängt, aber es ist aussichtslos, ihn zum Hauptweg machen zu wollen. Unsere Aufgabe muss es sein, auf die breite Heerstrasse der Erziehung einzubiegen, dort als berechtigter Faktor unsern Platz einzunehmen und furchtlos zu behaupten. Es war nicht richtig gehandelt vom Deutschen Verein, immer und immer wieder zu betonen, dass wir im Lehrplan der Schule noch keinen Platz beanspruchen, dass wir noch nicht soweit seien, eine ganze Klasse beschäftigen zu können u. s. w.

Glaubt man wirklich noch, im privaten Handfertigkeits-Unterricht „die Methode des Handfertigkeits-Unterrichts soweit entwickeln zu können, dass sie sich dann vollständig fertig in die Volksschule hinüberversetzen lässt?“ Ein Handfertigkeits-Unterricht., wie er für die Volksschule passt, lässt sich nur in der Volksschule entwickeln, wenngleich die Erfahrungen in der Handfertigkeits-Schule einen gewissen Anhalt für das in der Volksschule Erreichbare bieten. Diesen Anhalt hat aber auch eine zwanzigjährige Entwicklung des Handfertigkeits-Unterrichts schon geboten.

Wie müsste weiter das Seminar für Ausbildung der Handfertigkeits-Lehrer beschaffen sein, und in welcher Weise müsste es wirken? Heute kann es sich nicht mehr allein, vielleicht nicht einmal mehr vorwiegend, um einen neben der Schule hergehenden Handfertigkeits-Unterricht handeln.

Es handelt sich vielmehr um eine möglichst umfassende Anwendung des Arbeitsprinzips überhaupt. Diesem kann nur ein Handfertigkeits-Seminar gerecht werden, wenn es mit einer guten achtklassigen Volksschule mit wenigstens in den unteren Jahrgängen parallelen Klassen verbunden ist. Am vollkommensten würde eine

Schule mit Knaben- und Mädchenunterricht den Zwecken entsprechen; denn es handelt sich auch um den letzteren.

In dieser Schule müsste das Arbeitsprinzip in vollem Umfange zur Anwendung kommen, sie müsste eine Musterschule werden, die dem Kursisten ein volles Bild dessen gäbe, was er in seinem Kreise zu verwirklichen berufen ist.

Das Seminar müsste sich nicht mit Dingen befassen, die der Kursist zu Hause ebensogut lernen kann. Dahin rechne ich in den allermeisten Fällen die Technik in den einzelnen Fächern. Sie verlangt viel Uebung und die kurze Zeit eines Kursus reicht nicht recht aus, den Kursisten darin genügend zu schulen. Der Aufenthalt am Seminarorte ist zu kostspielig für diese Uebungen. Die Technik hätte der Kursist beim Eintritte nachzuweisen. Man müsste es mit diesem Nachweis sehr ernst nehmen, denn ohne diese Technik ist alles umsonst. Das Seminar könnte die vorherige Durcharbeitung von Normallehrgängen fordern.

Ebenso müsste der Kursist über einige Uebungen im Freihandzeichnen und ausreichende Bekanntschaft mit der rechtwinkligen Projektionslehre verfügen. Auch das sind Dinge, die mit nicht allzugrosser Mühe jeder entweder zu Hause sich aneignen, oder im grösseren Nachbarorte leicht erwerben kann, zumal die Seminare darin den Grund legen und gute Hilfsmittel jetzt nicht mehr rar sind. Auch einen geschichtlichen Ueberblick über die Handfertigkeits-Bestrebungen müsste jeder Kursist vorher erwerben. Durch diese Vorbedingungen würden alle Elemente zurückgehalten, die sich nur an der Oberfläche bewegen, bei dem Versuche, die Sache in die Praxis zu übertragen, leicht verunglücken und dadurch der Bewegung grosse Hemmungen bereiten.

Im Seminare müssten die Kursisten erstlich die einzelnen Gebiete durcharbeiten und dabei sich die Stoffe methodisch für den Gebrauch in der Schule zurechtlegen. Auffassung, Begründung, Verkörperung, zeichnerische und sprachliche Darstellung müssten zu ihrem vollen Rechte kommen. Die Bildungsweise der Natur müsste belauscht werden, und der Kursist müsste sich darin versuchen, sie unter Berücksichtigung des Wesens, Zweckes, Stoffes und der Bearbeitungsweise auf den zu bearbeitenden Gegenstand zu übertragen.

Diese Thätigkeit hätte abzuwechseln mit Hospitieren und Erteilung von Probelektionen, die natürlich, wie die technischen Studien, unter steter Leitung eines Lehrers stehen müsste.

Es würde damit der Arbeit im Handfertigkeits-Seminare das Gepräge ernsten Selbststudiums aufgedrückt, der einzelne würde nicht in seinen Fortschritten von dem anderen abhängig sein, das Seminar würde nicht während des grössten Teiles des Jahres unbenutzt stehen und der Kursist würde ein sehr wesentliches Stück technischer und methodischer Schulung mit fortnehmen. Die Zahl der Kursisten wird sich vielleicht verringern, vielleicht aber auch zunehmen, denn wo

dem deutschen Lehrer Gelegenheit zur Fortbildung gegeben wird, wird sie auch immer ausgiebig benutzt.

Zu den Vorbedingungen einer gedeihlichen Weiterentwickelung gehört endlich, dass innerhalb des Lehrplanes Raum für den Betrieb des Handfertigkeits-Unterrichts beschafft wird.

Bezüglich der Anwendung des Arbeitsprinzips auf die einzelnen Unterrichtsfächer, die dazu geeignet erscheinen, also auf Anschauungs-, Geographie-, Geometrie- und naturkundlichen Unterricht böte der Stundenplan den nötigen Raum, und es wären nur die Lehrgänge in der Weise zu entlasten, dass man das Viel dem Vielen vorzöge.

Aber auch für die Disziplin des Handfertigkeits-Unterrichts könnte Raum auf eine Weise beschafft werden, die der Schule nur zum Vorteile gereichen würde. Eine Vermehrung der Stundenzahl wäre zu vermeiden; es wird der kindlichen Natur schon jetzt genug zugemutet.

Auf der Unterstufe bis zum 10. Jahre wäre die dem Anschauungs- und naturkundlichen Unterrichte gewidmete Zeit dem Formen zuzuweisen, oder, wenn dies besser behagt, beide Disziplinen würden nach dem Prinzip der Selbstthätigkeit behandelt. Dazu bedürfte es kaum der Erlaubnis einer Behörde; über die Methode seines Unterrichts muss der Lehrer bezw. das Lehrerkollegium entscheiden können.

Dann ist der frühe Beginn des Lese- und Schreibunterrichts ein Uebel aus der Zeit der Buchstabiermethode. Das Kind wird mit seinen unentwickelten Augen vor die Aufgabe gestellt, Buchstaben und Buchstabenteile zu unterscheiden, die nicht immer einen Millimeter gross sind; es gewöhnt sich an das Krummsitzen und die Betrachtung der Buchstaben aus grosser Nähe, der Aufwand von Kraft und Zeit für diesen Unterricht ist sehr bedeutend. Zwei Jahre später würde das Lesenlernen kaum ein Viertel der üblichen Zeit und ein Zehntel vom Kraftaufwande der Lehrers kosten. Das gilt auch vom Schreiben. Der frühe Schreibunterricht zwingt die Hand in eine gewisse Erstarrung hinein. Auch eine gute Hand- und Federhaltung ändert daran nichts; sie führt zu deren Verknöcherung wie die falsche, die nur ausserdem unzweckmässig für das Schreiben ist. Der krummen Körperhaltung leistet auch der frühe Schreibunterricht Vorschub, er hat aber noch das besonders Gefährliche, dass er eine Biegnng des Körpers nach links begünstigt.

Es wäre jedenfalls richtiger, an der Hand eines zu erarbeitenden Unterrichtsmaterials das Kind erst verständnisvoll anschauen, begründen, verkörpern, zeichnen zu lehren, seine Glieder und Sinne zu üben, und dabei auf jeder Stufe des Unterrichts zu fordern, dass es klar und deutlich in einfachen Sätzen mit guter Betonung ausspricht, was es denkt und thut.

Ein Kind hat bis zum achten Jahre kein Bedürfnis zum Schreiben und Lesen. Es schreibt, was andere ihm vordenken, nicht seine Gedanken. Wozu das?

Unsere A-B-C-Schützen brauchten bis zum achten Jahre weder ein Buch, noch eine Tafel zum Schreiben, noch bedürften sie einer Schulbank, bei der die Möglichkeit des Schreibens für die Konstruktion ausschlaggebend ist. Eine Elementarklasse könnte einem Familienzimmer viel ähnlicher sein. Verstandes-, Gefühls- und Willensbildung durch Sinnesbildung und Bildung der Glieder durch Arbeit, Spiel und Gesang würden den kindlichen Organismus kräftigen und lernfähig machen. Mit einem Alphabet von beweglichen Buchstaben in der Hand, oder einfach schreibend, lernt es im dritten Jahre lesen und auch schreiben, setzt sinnvolle Worte und Sätze, die den übrigen Bildungsmitteln jeweilig entnommen werden, zusammen. Die ganze Gedankenarmut der Fibeln wird erspart. Eine grosse Last wird Schülern und Lehrern abgenommen sein.

Geschrieben und gelesen wird nur ein Alphabet, und zwar das Kursivalphabet, weil es die grösste Aehnlichkeit in Schrift und Druck aufweist. Das grosse Alphabet wird dem kleinen nachgebildet, und entweder durch die Grösse oder, wo dies nicht angeht, durch sehr unwesentlichen Zusatz, wie einen Anschwung u. dergl., von dem kleinen unterschieden. Hierdurch wird eine grosse Menge Zeit für Handfertigkeits-Unterricht als Disziplin frei und der Zweck der Schrift, die Mitteilung der Gedanken an Abwesende, wird in viel vollkommnerer Weise erreicht als jetzt; denn dieses Alphabet hat Formen, die bei allen Kulturvölkern der Erde verstanden werden, was von unserem „deutschen“ Alphabet nicht gilt. Weg also mit unseren acht Alphabeten, es genügt eins. Um die Schüler zum Lesen der „deutschen“ Druck- und Schreibschrift zu befähigen, bedarf es für die Uebergangszeit nur einige wenige Proben des Druckes und dieser Schrift im Anhang des Lesebuchs. Der Lehrer brauchte davon kaum Notiz zu nehmen; das Verständnis ergiebt sich allein.

Für die ästhetische Erziehung liesse sich mit dem Kursivalphabet mindestens ebenso viel leisten, wie mit den jetzigen. Uebrigens würde der ästhetischen Bildung des Kindes durch Arbeit und Spiel, Zeichnen, Gesang und den Wohllaut eines guten mündlichen Ausdrucks in hohem Grade gedient, so dass man die Einbusse, welche durch die Einübung nur eines Alphabets befürchtet werden könnte, gern in den Kauf nehmen würde.

Wenn der Lehrer und die Schulbehörden das Schreibwerk in der Schule auf das Notwendigste beschränken würden, könnte alles auch schön geschrieben werden, die Schreibstunden würden dann in den letzten drei Schuljahren entbehrlich und die Korrekturplage des Lehrers würde stark vermindert. Jedenfalls müsste das Schreiben „ins Schlechte“, das Abschreiben von Diktaten und dergleichen aufhören. Der Stoff zu den Aufsätzen würde den erarbeiteten Stoffen entnommen und wäre schon sachlich und sprachlich vorbereitet.

Endlich ist die Orthographie noch ein sehr ergiebiges Feld für Zeitersparnis. Viel böse Geister, die Schüler und Lehrer aufs ärgste

plagen, würden gebannt sein, wenn man sich zur Beseitigung des Schlimmsten verstehen wollte. Sinn und Verstand sind auf diesem Gebiete rar; warum sieht man es für eine grosse Sünde an, wenn man von der üblichen Schreibung abweicht. Was üblich ist, müssen doch Elementarschüler und Professor in nicht wenig Fällen erst aus dem „Duden“ holen.

Wenigstens könnten für Schärfung und Dehnung die in der Metrik üblichen Zeichen, wo sie wirklich notwendig wären, eingestellt werden, statt der stummen Buchstaben, die in dieser Rolle zur Verwirrung Anlass geben. Die grossen Anfangsbuchstaben sind ebenso entbehrlich. Wollte man sie in Namen von Personen und Orten beibehalten, möchte das geschehen, in allen übrigen Fällen sollte man Freiheit gewähren, oder noch besser ein für alle mal der Kleinschreibung den Vorzug geben. Da ferner das „Dass“ früher mit s geschrieben worden ist, sollte es kein dass mit ss geben. Lehrer und Schüler könnten aufatmen, viel Aerger und Verdruss würden erspart ohne die geringste Einbusse an dem bildenden Werte des Unterrichtes, und der Verwirklichung der neuen Ideen auf dem Erziehungsgebiete würde reichlich Zeit zur Verfügung stehen.

Unser gesamtes Volksleben ist in den letzten fünfzig Jahren ein anderes geworden, auch unsere Schule hat sich weiter entwickelt. Eine Abkehr von der theoretischen Seite nach der grösseren Berücksichtigung der realen Bedürfnisse des Lebens hin würde aber nicht nur diesen Bedürfnissen dienen, sondern in der ausgiebigen Benutzung des kindlichen Thätigkeitstriebes ein Mittel zu grösserer methodischer Vervollkommnung des Unterrichts und zur naturgemässeren Entwickelung des kindlichen Wesens bieten.

IV.

Wozu treiben wir Geschichte?

Eine Buchanzeige, zugleich ein Beitrag zur Förderung geschichtlicher Bildung.

Von **Peter Zillig** in Würzburg.

(Fortsetzung und Schluss.)

Die Bemühung, dem Leser in der Auslegung der Vergangenheit helfend entgegenzukommen, verrät bereits, dass bei dem Werke der Pädagoge dem Historiker zur Seite gestanden habe. Vor allem tritt dies jedoch in der Auswahl und in der ganzen Gestaltung und Ordnung des Materials hervor. Gerade bei einer Weltgeschichte ist die Gefahr zweifach gross, in der unermesslichen Weite des Stoffes sich zu verlieren, in der unendlichen Masse Ueber- und Einblick

einzubüssen. In der vorliegenden Weltgeschichte ist diese Gefahr glücklich vermieden. Mit sicherer Hand ist das wahrhaft historisch Bedeutsame, das geschichtlich Folgenreiche herausgehoben, sind die geschichtlichen Verknüpfungen aufgezeigt. Hierin sehe ich den sachlichen Hauptvorzug des Buches. Darin wurzelt auch jene Macht desselben über unsere Aufmerksamkeit, von welcher ich eben geredet habe. Dem Historiker leistete ein Pädagog Beistand, der zugleich philosophisch wie allgemein litterarisch aufs gründlichste gebildet und von dem regsten Interesse für die grossen geistigen Güter der Menschheit beseelt ist. Dem ist es zu verdanken, dass eben die inneren geschichtlichen Höhe- und Wendepunkte, die Entscheidungen auf dem Felde des Denkens, im Bereich der Kunst, im Gebiet der Religion und Moral überall mit ersichtlicher Liebe hervorgehoben sind. Die Thaten eines Sokrates, Plato, Aristoteles, eines Aeschylos, Sophokles, Euripides, der Propheten, des Stifters der christlichen Religion sind mit solcher Vertiefung und Nachdrücklichkeit dargestellt, dass der Leser unwillkürlich fühlt, wie in den Zwecken und Bestrebungen, welche hier vertreten und bethätigt sind, der Schatz der Vergangenheit beschlossen liegt.

Wie der verständige Lehrer im Unterrichte verfährt, also der Verfasser in seiner historischen Unterweisung. Nachdem, wie erwähnt, der Leser durch voraufgeschickte kurze Einführungen geistig in Erwartung für die folgende Darstellung versetzt ist, nachdem diese selbst schrittweise das Leben der betreffenden Völker und Reiche nach seinen mannigfaltigen Seiten vor ihm aufgethan, wird die Besinnung und das Urteil des Lesers in einem Rückblick noch einmal auf das Ganze der durchlaufenen Geschichte zurückgelenkt und zu einem letzten bleibenden Gedanken darüber gesammelt.

Die Geschichte der Völker und Reiche des Altertums gewinnt dadurch an Klarheit, Einheitlichkeit und Macht des Eindrucks, dass sie je und je in geschlossenem Gange dargestellt ist. Der Leser wird da nicht wieder und wieder aus seinen Gedanken gebracht; sie bleiben vielmehr stetig auf ein Volk, ein Reich gerichtet. Hierdurch wird es auch so deutlich, dass die Weltgeschichte doch im Grunde Völkergeschichte ist. In welcher Fülle das Leben zumal der wichtigsten Träger der alten Geschichte dem Leser vor Augen geführt wird, dies lässt schon die äussere Thatsache vermuten, dass der Geschichte der Griechen und der Römer ein halbes tausend Seiten des in Grossform erschienenen Werkes gewidmet ist. Freilich muss man das Dargebotene verweilend durcharbeiten, um des inhaltlichen Reichtums recht inne zu werden. Ausführungen wie die über Euripides gleichen völlig wissenschaftlichen Monographien.

Geschichte wirkt nur in der lebendigen Vergegenwärtigung. Wie der Tag, der sich vor uns abspielt, muss die Vergangenheit vor unserm inneren Auge stehen, wenn sie unser Gemüt ergreifen, unsere Beurteilung wecken soll. Die grösste vergegenwärtigende Kraft haben

die geschichtlichen „Quellen“; sie, die Zeugen des Lebens, das uns in der Geschichte berichtet wird, reden mit eigentümlicher, packender Kraft zu unserem Bewusstsein. Es ist uns, als ob sie den Abstand der Zeiten aufhöben und uns selbst zu Miterlebenden der Vergangenheit machten. Darum war es ein besonders glücklicher Gedanke des Verfassers, seiner Geschichte des Altertums eine Quellensammlung zur Vertiefung des geschichtlichen Verständnisses anzufügen. Es kostet mich abermals eine Ueberwindung, Proben hier nicht zu geben. Möge der Leser dafür sich im Werke selber in diese Quellensammlung hinein lesen. Er wird es dann in sich erfahren, wie sehr dadurch die Vergegenwärtigung des vergangenen Lebens unterstützt wird. Die Pharaonen, um nur auf ein Beispiel hinzudeuten, die Pharaonen, welche uns sonst so starr wie die von ihnen überlieferten Bildnisse erscheinen, werden durch die Quellendarstellung auf einmal für uns zu bewegten Persönlichkeiten; was dem ägyptischen Volke der Nil, was ihm die Gottheit, empfinden wir nach; das Totengericht erfüllt uns mit seinem Ernste; in das Alltagsleben wie in die Thaten der Könige und ihrer Gewaltigen versetzen wir uns; alles: Land, Glaube, Herrscher, Arbeit, Verwaltung, Geschick des Volkes wird uns klarer, wenn wir die Hymne an den Nil, den Hymnus an Amon-Râ und alle die anderen ausgehobenen uralten Ueberlieferungen auf uns — im unmittelbaren Zusammenhalt mit der Darstellung der Geschichte Aegyptens — wirken lassen. Und ähnlich wie hier ist es mit den Quellenzugaben zur babylonisch-assyrischen, persischen, griechischen und römischen Geschichte. In der Bereicherung des Werkes mit der Quellensammlung verrät sich nicht nur wieder der Forscher, der durch 40 Jahre mit der Geschichte sich beschäftigt hat, sondern vor allem der Lehrer, der die Bedeutung der Quellenberichte für die lebendige Auffassung der Geschichte beim Lernenden selbst beobachten konnte.

Es ist noch mehr geschehen, um unserer Einbildung die Vorstellung des Vergangenen zu erleichtern. Wir wissen doch, wie gross des Verfassers Wertschätzung der grossen geschichtlichen Persönlichkeiten ist und wie eifrig er ihrer geschichtlichen Wirksamkeit Rechnung trägt. Wenn wir nun von einem Zeitgenossen einen tieferen Eindruck erhalten, so regt sich in uns der Wunsch: Wenn wir ihn doch sehen könnten! Diesem Zug der Seele trägt der Verfasser mit feinem psychologischen Takte Rechnung, indem er seinem Buche eine Reihe von Bildern geschichtlicher Männer einverleibte. Diese Bilder drängen sich nicht auf. Sie sind in der Zahl begrenzt, fast nur Bilder von wirklichen geschichtlichen Helden. Unter dem frischen Eindruck der Geschichte richtet sich das Auge auf den Mann, um in seinem Antlitz, seiner Haltung, seinem Wesen sein Wollen und Streben angekündigt zu finden, und von dem Bild geht die Aufmerksamkeit wieder zur Geschichte, um hier die Bestätigung zu suchen für das, was das Bild erwarten lässt.

Wo ist es geschehen? Welches war der Schauplatz des Ereignisses? Auch diese Frage beantwortet unsere Weltgeschichte. Sie bietet wohl ausgeführte Karten vom alten Aegypten, von Babylonien-Assyrien, Syrien und Palästina, von Griechenland und seinen Kolonien, Vorderasien, Italien, Gallien-Britannien und Germanien und dem Römerreich.

Inhaltsübersicht und sorgfältig gearbeitetes Register leisten bei der Beschäftigung mit dem Buche weiter erwünschte Hilfe. Wer über seinen reichen Inhalt hinaus die Geschichte der alten Völker und Reiche noch eingehender kennen lernen will, wird durch die überall beigegebenen Litteraturangaben bestens beraten. [1])

13. Was will der Verfasser mit der Weltgeschichte? Die historische Bildung unseres Volkes an seinem Teile veredeln und vertiefen helfen. Der Leser soll in den Stand gesetzt werden, aus dem Studium der Weltgeschichte praktische und nützliche Lehren zu ziehen. Der allgemein gebildete Leser soll zu dem auch über den jetzigen Stand der Geschichtsforschung orientiert werden.

Die geschichtliche Bildung erhebt sich oft nicht über dürftige Schulbuch-Erinnerungen, Gedächtnisreste von Namen und Zahlen und einzelnen Daten. Wahrer geschichtlicher Sinn, nämlich Bewusstsein geschichtlichen Herganges im Völkerleben, geschichtlicher Verknüpfung und Stetigkeit, Wertschätzung geschichtlicher Güter, Beurteilung der Zeitzwecke und -Bestrebungen im Lichte der Geschichte, vollends Beeinflussung der Gesinnung, des Charakters durch die Lehren der Geschichte, Bethätigung der bürgerlichen Verpflichtungen gemäss geschichtlicher Einsicht, begegnet nicht allzu häufig. Wie gewaltig verbreite tist der ungeschichtliche Radikalismus! Wie viele, viele Anhänger zählt die nackte Erfolgsverehrung! Wie tief eingefressen hat sich Parteiwesen und Parteiterrorismus! Wie gross ist die geistige Abhängigkeit in den Körperschaften! Wie selten echte Selbstverwaltung! Wo treffen wir edlen, freien Bürgersinn? Der Machtgedanke, der Herrschaftsgedanke wächst und wächst und die höchsten menschlichen Angelegenheiten: Religion, Kunst und Wissenschaft, Jugendbildung sollen unter ihn gebeugt werden. Wie zu Zeiten der französischen Revolution, erwarten auch heute Millionen einen Gemeinschaftsneubau glatt vom Grund aus. Andere wieder glauben immer noch an die Kraft des Parlamentarismus. Wieder andere sehen in der puren Abkehr davon das Heil. Die „geschichtlichen“ Stände sollen unbarmherzig dem wirtschaftlichen „Fortschritt“ zum Opfer fallen. Die Losung: Das ganze Volk soll es sein! vernimmt man nur noch von „Schwärmern“. Ueberall erklingt an ihrer Stelle der Sammelruf: Die Klasse! Der Wirtschaftsverband! Der Gemeinsinn ist matt; einseitige, rücksichtslose Interessenvertretung führt die Herrschaft. Dem Beobachter erscheint alles wie in wirbelnder Bewegung; nichts

[1]) Der inzwischen erschienene 2. Band der Weltgeschichte, die Geschichte des Mittelalters enthaltend, reiht sich dem besprochenen 1. Band an innerem Werte und gediegener Darstellung ebenbürtig an.

zeigt mehr festen Halt; an allem wird gerüttelt. Eine verstandverwirrende Phraseologie wuchert empor. Die Verständigung selbst mit dem Nahestehenden wird immer schwerer; viele vermögen überhaupt nicht mehr, miteinander erspriesslich zu verhandeln. Dies alles hat viele Ursachen. Eine derselben liegt in unseren Bildungszuständen, und zwar hier mit in erster Linie in der unrichtigen oder doch zum mindesten stiefmütterlichen Pflege des Geschichtsunterrichts. Der Geschichtsunterricht sollte für die Teilnahme am Leben des eigenen Volkes aus reinem vaterländischen Geist vorbereiten. Aber er wird so oft zur Magd des Leistungsstrebens erniedrigt. Nicht die patriotische Erziehung des Schülers, sondern die „Skription", die Prüfung steht dabei als Ziel vor Augen. Ja, die Geschichte wird von vornherein grundsätzlich unter die „Nebenfächer" verwiesen und findet bei Lehrpersonen und Schülern — von Liebhabern abgesehen — keine Schätzung. Es lässt sich gar nicht übersehen, welche ungünstigen Fortwirkungen hieraus für das künftige Arbeiten im Beruf, für Auffassung und Ausübung der Bürgerpflichten erfolgen müssen. Da haben solche Bücher, wie unsere Weltgeschichte, geradezu eine erzieherische Sendung. Sie bieten sich der freien Selbstbildung als willkommene Hilfe an. Und wer sich mit Ausdauer einem solchen Buche widmet, der wird hiervon in der That Veredelung und Vertiefung seiner historischen Bildung ernten, und aus dem treuen Umgang mit dem Buche gute und dienliche Lehren gewinnen.

Es lässt uns wahrhaft erleben, wie tief die Wurzeln der Gegenwart unseres Volkes in die Zeiten zurückreichen, wie so vieles in unserer Religion, unserer Moral, unserer Kunst, unserer Litteratur, unserer Wissenschaft, unserem Staat und Recht, unserer Arbeit auf dem Grunde zum Teil uralter Vergangenheit ruht. Und es warnt uns eben dadurch vor stürmendem Sinn, vor dem Streben nach jähem Abreissen der Fäden zwischen Gegenwart und Vergangenheit. Es zeigt uns, dass von alledem, was die Völker und ihre führenden Männer gethan haben, nur das inmitten des ewigen Flusses der Zeiten Bestand hatte, was vom Geiste stammt: die religiöse Errungenschaft Israels, Kunst, Dichtung und Philosophie der Griechen, Staatsgedanke und Recht der Römer. So erfahren wir durch unsere Weltgeschichte das Wesen der Geschichte selbst: dass Geschichte die Aufbewahrung und Fortvererbung alles wahrhaft geistig Zeugungskräftigen, alles Vortrefflichen in den mannigfaltigen Lebensgebieten, alles die Höherentwickelung der Völker und einzelnen Fördernden sei; dass in der Aufnahme des geschichtlichen Gutes durch aufnahmefähige und aufnahmefreudige jüngere Kräfte die Fortbewegung der Geschichte, die geschichtliche Kontinuität, begründet sei. Und indem wir dazu angeleitet werden, in dem, was uns vordem eine so selbstverständliche Gabe dünkte wie der neue Tag, die Segnungen der Vergangenheit mit zu verehren, wird uns nach und nach geschichtliche Pietät, Anerkennung und Werthaltung der überlieferten Güter ins Gemüt gepflanzt.

Wir wissen, der Verfasser stellt die Weltgeschichte vom Standpunkte der höchsten idealen Lebens- und Weltauffassung dar. Dadurch weckt er auch in uns die rechte Beurteilung, er führt uns dahin, die Anbetung der irdischen Götter und Götzen zu meiden und an die Personen und Lebensverhältnisse den Massstab des Christentums zu legen.

Er schreibt nicht Geschichte für den Freisinn, oder die Demokratie, oder die geistliche und weltliche Herrenschaft, sondern Geschichte mit verbundenen Augen, unbefangene Geschichte, und dies macht gerade seine Darstellung der Geschichte der Griechen und des Römerreiches zur eindringlichen Warnung vor Parteitreiben und Parteityrannei. An dem Geschick Athens und Roms lehrt er uns, wohin die Zerklüftung, der gesellschaftliche Hass, die rücksichtslose Ausbeutung der Klassenmacht auch unter uns unabwendbar am Ende treiben müssen: dass nicht Kolonien und Handel, nicht Flotte und Reichtum, nicht Weltmacht und Staatsgrösse die Völker vor dem Sinken und Untergang bewahren, sondern die innere sittliche Gesundheit und Kraft. Wiewohl ich es mir auch hier versagen muss, aus dem Buche des Verfassers belegende Anführungen zu bringen, so möchte ich doch wenigstens die Leser dieser der Erziehung dienenden Zeitschrift auf zwei Stellen besonders hinweisen: auf jene über die Jugenderziehung nach der solonischen Verfassung (S. 296 f.) und auf die über die Faktoren des Zusammenbruchs des römischen Kaiserreichs, ja der Kultur im dritten Jahrhundert n. Chr. (S. 610 f.). Was an der einen Stelle über den Wert der schlichten, einfachen, aber doch den gesamten Menschen tief und mächtig ergreifenden früheren athenischen Jugendbildung und an der anderen über die Mitwirkung der Steigerung und allgemeinen Verbreitung der antiken Kultur bei dem Absterben eben dieser Kultur gesagt ist, schliesst die ernsteten, beherzigenswertesten Wahrheiten für den Jugendlehrer in unserer Zeit ein. Namentlich aber sollten alle jene diese Wahrheiten aus der Geschichte beherzigen, die uns auf die Bildungsbahnen drängen, auf welchen die alte Welt zur Katastrophe mit hingebracht wurde!

Die neue Weltgeschichte ist auch dazu sehr wohl geeignet, wissenschaftlich historisch denken und urteilen zu lehren. Der Verfasser, vernahmen wir bereits, ist nicht wie ein Chronist, er berichtet nicht bloss, was passiert ist, ohne viel Prüfung und Wahl, ohne viel Durchdringung und Gestaltung, sondern er trachtet überall darnach, die geschichtlichen Zusammenhänge, soweit möglich, klar zu legen. Er forscht und arbeitet in Geschichte vom Standpunkte heutiger Geschichtswissenschaft aus. Ich erinnere da nur an die Ausführungen über die religiöse Entwickelung im Juden- und Christentum. Wer also sonst nichts in Geschichte sucht, als lediglich Belehrung und Aufklärung, wird auch durch die neue Weltgeschichte in seinen Ansprüchen zuverlässig befriedigt werden. Freilich manche angenommene, altfortgeerbte Schulbuchmeinung wird er berichtigen müssen, manche

Vorgänge, Thaten, Persönlichkeiten, die bei ihm vielleicht noch nichts, oder nicht viel galten, oder die er nur in verherrlichender Beleuchtung zu sehen gewöhnt war, wird er überhaupt erst in ihrer geschichtlichen Bedeutung, nach ihrem geschichtlichen Werte verstehen, oder doch richtiger einschätzen lernen.

Mit einiger Ueberraschung wird er auf einmal beispielsweise die Reform des Josia zusammen denken lernen mit dem eigenen Gottesglauben; oder das Schicksal des jüdischen Volkes durch Nebukadnezar mit dem Judentum im eigenen Volke; oder den Fall Karthagos mit der Richtung, dem idealen Inhalt der eigenen nationalen Kultur; oder Cäsars Sieg über die Kelten mit dem ganzen weiteren Gang der westeuropäischen Entwickelung. Auch andere Zusammenhänge und Fortwirkungen wird er mit einiger Verwunderung erkennen, so die Zusammenhänge in den Kunstbestrebungen, die Fortwirkungen z. B. eines Euripides durch die römische Bildungswelt hindurch bis herab — auf Goethe, Schiller und Grillparzer! Männer, wie Demosthenes, nehmen zu dem Lichte, in welchem er sie etwa bisher gewohntermassen gesehen, einige Schatten an; andere wieder, gegen welche ihn vielleicht eingeimpfter Abscheu erfüllte, wie Diokletian, gewinnen bei ihm; noch andere, von welchen er einmal vielleicht irgend eine dürftige Notiz aufgenommen, wie Genserich, erscheinen ihm zu seinem Erstaunen zum ersten Mal als ganz gewaltige historische Gestalten.

14. Das deutsche Volk schickt sich eben dazu an, die Wege der Weltpolitik zu beschreiten. Da wird das Bedürfnis desto dringlicher, dass nicht nur bei den Leitenden der Blick weit und frei sei, sondern ein jeder, der durch allgemeine Wehrpflicht und allgemeines Wahlrecht zur Mitwirkung und Mitentscheidung bei den neuen Aufgaben seines Volkes aufgefordert ist, zu einem weiten und freien Blick sich zu erheben trachte, auf dass unserem Volke jener schnöde und verwerfliche Sinn allezeit ferne bleibe, der einem meer- und weltbeherrschenden Volk in unserer Zeit die Verurteilung aller edleren Menschen zugezogen hat. Hierzu kann die neue Weltgeschichte trefflich mithelfen. Sie stellt sich in die Reihe der Unternehmungen, welche die einzelnen im Volke bürgerlich mündig und wahrhaft innerlich selbständig machen wollen.

15. Früher bethätigte das deutsche Haus die schöne Sitte, die Familie am Abend zu geistiger Anregung und insbesondere zur Pflege volkstümlicher Ueberlieferung zu versammeln. Dies geschah in Zeiten, wo noch nicht ein ausgebreitetes Zeitungswesen die geistige Zerstreuung beförderte und noch nicht die Uebersättigung in den Schulen zu treffen war, die heute so gleichgiltig gegen freies geistiges Streben macht.

Das Volkstum als erziehende, bildende Macht ist vielfach dahin. Das deutsche Haus muss aber trotzdem wieder Mittelpunkt geistigen Lebens und namentlich wieder eine Pflanzstätte der Anteilnahme

an Wohl und Wehe der Mitmenschen, ein Hüter geschichtlicher Erinnerung werden. Dies steht vor allem bei der deutschen Frau. Die deutsche Frau ist die berufene Verwalterin der Gemütsgüter unseres Volkes. Sie muss auch wieder die Vermittlerin eines schon im Elternhaus zu erwerbenden geschichtlichen Bewusstseins an den Nachwuchs werden.

Ist die köstliche naive Ueberlieferung, die einst unserm Volkstum verdankt wurde, infolge unserer Aufklärung zumeist bis auf die Wurzel abgestorben, so muss die deutsche Familie auf Neubegründung einer Ueberlieferung in der Jugend im Geist und mit den Mitteln der jetzigen Zeit denken. Ich halte nun dafür, dass derartige Bücher, wie unsere Weltgeschichte, hierfür an erster Stelle mit in Betracht kommen. Ein solches Buch muss darum dem geistigen Hausschatz der Familie einverleibt, zum Geschichtslesebuch der Familie gewählt werden. Was schadet es, wenn über der Beschäftigung mit einem solchen Buch der Beschäftigung mit der heute im deutschen Hause heimischen Unterhaltungslektüre Abbruch geschähe? Ich denke mir: die Mutter, oder ein reiferes Kind möge aus einem solchen Buche zur guten Stunde vorlesen, was der Stimmung, dem inneren Verlangen gemäss ist. Ueber das Gelesene werde dann in jener einzigen Weise geredet, die nur am Familientische hervortritt, und welche selbst der beste, belebteste Unterricht in der Wärme der Empfindung und in der ungescheuten Offenheit der Aeusserung niemals erreicht. An nachhaltigen Anstössen zu solchen geschichtlichen Unterhaltungen kann es niemals mangeln. Die grossen Zeitereignisse laden stets dazu ein, nicht minder die grossen Gedenktage. Zu welchen ernsten, wertvollen Unterhaltungen hätte nur beispielsweise Englands Krieg um die Goldminen Transvaals Anlass geben können. Es hätte dabei die Geschichte Karthagos, aber auch die älteste deutsche Geschichte zur Vergleichung gelesen werden können. Das unersättliche Ausgreifen nach neuen Reichtumsquellen auf der einen Seite, das Ringen für Freiheit und Recht auf der anderen wäre im Spiegel der Weltgeschichte um vieles verständlicher geworden. Auch der Glaube an eine waltende Vergeltung wäre durch die Weltgeschichte im Gemüte gestärkt worden. Es ist gewiss: auf solche Art würde von der Familie aus Aufmerksamkeit auf Geschichtliches, Freude am Heldentümlichen in der Geschichte, Mitgefühl mit den Geschicken der Menschen, aber auch sittliche Empfindung gegenüber dem Unrecht, der Gewaltthat und Bedrückung geweckt und nach und nach eine Vorstellung von geschichtlichem Werden und Vergehen, Steigen und Sinken, ein Bewusstsein vom vergangenen Leben in der Jugend angelegt werden. Hatte der Verfasser nicht ein solches Ziel im Auge, da er das Buch seinen „lieben Schwiegertöchtern“ widmete?

16. An einem Orte, wie diesem, geziemt es sich, noch einen Augenblick besonders bei der Frage zu verweilen: Was soll die neue Weltgeschichte dem Lehrer? Der deutschen Schule? Die Aufgabe

des Geschichtsunterrichts in der deutschen Schule, wie sie oben gestreift wurde, weist auf die deutsche Volksgeschichte als Gegenstand des Unterrichts hin. Also sollte der Lehrer weitaussehende weltgeschichtliche Studien unterlassen und sich allein in die deutsche Geschichte vertiefen? Nun, unsere eigene Geschichte führt allenthalben in ihren weltgeschichtlichen Verflechtungen in die Weltgeschichte selbst hinein. Und wenn es auch beim einfachen Unterricht ausgeschlossen ist, die weltgeschichtlichen Zusammenhänge zu verfolgen, so ist doch vom Lehrer zu erwarten, dass er wenigstens von diesen Zusammenhängen sich eine möglicht klare und sichere Erkenntnis erworben habe. Gerade der erziehende Unterricht fordert von ihm, dass er, wenn auch nicht in der Ausbreitung, in dem Gange und in der Form der Wissenschaft, so doch mit dem Ernst, der Wahrhaftigkeit der Wissenschaft und gemäss der gesicherten wissenschaftlichen Erkenntnis mit der Jugend geistig umgehe. So namentlich auch im Geschichtsunterricht. Darum kann der Lehrer in seinem eigenen wissenschaftlichen Weiterstreben niemals stille halten. Bei der Geschichte kommt zu dem noch etwas anderes in Betracht. Wir vernahmen bereits: eben hier soll die Schule dem Volke dienen. Jede neue grosse Aufgabe des Volkes muss die Schule hier bereit finden, an ihrem Teile für die rechte Empfänglichkeit und das rechte Verständnis gegenüber solcher Aufgabe von unten herauf schon vorzuarbeiten.

Wie der rechte Unterricht im Punkte der Gedanken niemals die Fühlung mit der Wissenschaft, so darf er im Punkte der Anteilnahme niemals die Fühlung mit dem Leben verlieren. Und wenn zumal heute ganz allgemein ein weiter und freier Blick not thut, so ist ein solcher Blick doch ganz besonders dem Jugendlehrer in Geschichte zu wünschen. Der Deutsche ist leicht eingenommen von fremdem Wesen. Es hat langer, zäher Geschichtsarbeit bedurft, um uns den schwärmerischen Kosmopolitismus ein wenig aus dem Blute zu bringen. Die grossen geschichtlichen Erfolge unseres Volkes haben auch einem gewissen nationalen Bewusstsein so leidlich auf die Beine geholfen. Die neuen Bestrebungen, unsere Zukunft auf dem Wasser zu gewinnen, bergen nun zwei grosse Gefahren für den Volkscharakter in sich: einerseits, dass der moderne materialistische Kosmopolitismus, der Kosmopolitismus des Goldes, des Grosskapitals, in unserem Volke die Führung gänzlich an sich reisse, und dass von dieser Führung her, wie oben angedeutet, die Volksbeurteilung verdorben werde; andererseits, dass ein herrschsüchtiger, eroberungslustiger, machtgieriger Zug in unser Volk komme. Da fällt nach der deutschen Mutter vielleicht dem deutschen Jugendlehrer am meisten die schöne und so überaus wichtige Aufgabe zu, unberührt von jeder Leidenschaft, in reinem Wohlwollen sich des Kinderherzens anzunehmen und dort vor allem die Pflanze sittlicher Beurteilung und sittlicher Gesinnung zu pflegen. Je mehr die Gefahr droht, dass das deutsche

Leben lediglich dem Gesichtspunkte des Nutzens oder Schadens, der Macht folge, desto mehr erwächst der deutschen Schule die Pflicht, so viel sie kann, dem Uebel des Egoismus vorzubeugen und entgegenzuarbeiten. Dies ist in der Gegenwart ihre höchst nationale, ihre ernsteste gesellschaftliche Verpflichtung. Sie muss ganz besonders im Hinblick auf die ethischen Güter der deutschen Jugend getreuer Eckart sein. Und nach dem Religionsunterricht, dem wahrhaft christlichen, hat sie kein Mittel wieder in der Hand, welches an Bedeutung für die Gemütsveredelung jenem ersten, wertvollsten Bildungsgegenstande so nahe käme, als den rechten Geschichtsunterricht. Zumal hier ist ihr auch die Möglichkeit eröffnet, ideale vaterländische Gesinnung und ideales vaterländisches Streben im Kinde anzulegen und zu fördern.

In jeder Richtung nun, sowohl in der Richtung auf die Vertiefung der geschichtlichen Einsicht als in der Richtung auf die Begründung der rechten Beurteilung in Geschichte, kann die neue Weltgeschichte dem deutschen Lehrer, dem Lehrer unserer Jugend in der Geschichte, Förderung und Segen bringen. Das Buch bietet ihm die Ergebnisse eigener Forschung des Verfassers und fremder gediegener Forschung in einfacher, aber keineswegs unbelebter, ernster, aufrichtiger Darstellung. Der Lehrer kann nicht endlose Bücher studieren, oder wohl gar schwierige Quellenuntersuchungen anstellen, um zur geschichtlichen Wahrheit zu gelangen. Und doch soll er, wie gesagt worden, wenigstens die Geschichte seines Volkes, selbst in ihren weltgeschichtlichen Verkettungen, sich zum Verständnis gebracht haben. Da kommt gerade ein Buch, wie unsere Weltgeschichte, seinem wissenschaftlichen Bedürfnis entgegen. Hier hat ein Gelehrter, der auch ein hervorragender Pädagoge ist, ihm die Arbeit jener Vertiefung in hundert Bücher und der mühsamen, heikelen Prüfung von Quellen abgenommen und giebt ihm den Ertrag des Fleisses und der Forschung eines Menschenlebens in einer Zusammenfassung, die an Fülle wie Gediegenheit des Inhalts, an Klarheit und schlichter Kraft der Gestaltung ihres gleichen sucht. Und was für ihn von besonderer Wichtigkeit ist: Durch welche Weiten und in welche Formen sie ihn auch führe, immer wieder erfährt er einmal, dass doch dabei die Gegenwart, seine Gegenwart, im Hintergrunde stehe, er wird trotz allem nicht fort- oder abgeführt von seinem Volke, sondern seine Gedanken empfangen stets wieder zuletzt die Bewegung zum Vergleichen der eigenen nationalen Verhältnisse mit den in der Geschichte erlebten und sein Auge wird geschärft für die Erfassung der eigenen nationalen Entwickelung.

Das Beste, was dem Lehrer aus dem Buche zuwachsen wird, ist aber diese Bereicherung und Steigerung seines geschichtlichen Wissens und Erkennens noch nicht: sondern jene Regsamkeit und jene Ausgeglichenheit vielseitigen Interesses gegenüber den verschiedenen Seiten des geschichtlichen Lebens, welche uns bereits als

eine so hohe Auszeichnung der neuen Weltgeschichte begegnet ist. Der Lehrer der Jugend lernt hier von einem Vorbild, dass es nicht damit gethan sei, in leicht bewegbaren Kinderherzen vorüberrauschende Aufwallungen ob kriegerischer Grossthaten hervorzurufen, die äusseren Begebenheiten, und das sind Kindern gegenüber doch fast nur Kriegsbegebenheiten, zum Gegenstand der Erzählung zu machen, lediglich die Gefühle des Staunens, der Bewunderung damit aufzuwecken, die Erfolgsvergötterung anzulegen — oder selbst nicht einmal diese im Werte so fraglichen Gemütswirkungen zu beabsichtigen, sondern nur einfach gedächtnismässige Vermittelung eines armseligen Leitfadeninhalts anzustreben. Er lernt, dass vielmehr die erwachende Aufmerksamkeit für das vergangene Leben vor allem auf die unvergänglich wertvollen Güter der Menschen, auf Religion und Lebensideal, auf die geistige Thätigkeit in Kunst und Wissenschaft auf innere Ordnung und Gerechtigkeit, auf die Arbeit für Mehrung „der Güter und Gaben des Friedens“ hinzulenken, dass im Kind nach und nach die rechte Wertschätzung zu erwecken, die Anfänge echter ausgeglichener Anteilnahme an den mannigfaltigen Lebenszwecken und Lebensbestrebungen zu begründen seien. Er lernt, dass der erziehende Geschichtslehrer nicht mit der kühlen Zurückhaltung Ranke'scher Geschichtsbehandlung die Geschichte vor die Jugend bringen darf, sondern dass er die Geschichte mit ganzer Persönlichkeitsbeteiligung, mit ganzer Beteiligung eines geläuterten Charakters betreiben muss. Er lernt, dass im Geschichtslehrer etwas von Carlyles Geist, eine rechtschaffene Verehrung alles Wackeren und Tüchtigen leben und dass von seiner Freudigkeit etwas auf die Jugend überströmen müsse. Er lernt, nach solchem Gedanken der Erweckung ausgeglichen vielseitiger Anteilnahme an den menschlichen Willensabsichten und Lebensrichtungen aus dem geschichtlichen Stoff das wahrhaft Fruchtbringende im Kind, das pädagogisch Wertvolle, auszusuchen und es in packender, das Kind in seinem Bewusstsein erreichender Form darzubieten. Er lernt, vor dem christlichen deutschen Kind einen christlichen deutschen Geschichtsunterricht erteilen.[1])

---

[1]) Das Buch ist vornehm in seiner ganzen äusseren Erscheinung. Der Preis ist angesichts des Buchwertes sehr mässig gehalten: 8 Mark für den grossen und umfänglichen, dazu mit Beigaben versehenen broschierten Band, 32 Mark für das ganze vierbändige Werk. Um die Erwerbung zu erleichtern, ist neben der Bandausgabe eine Lieferungs- und Abteilungsausgabe eingerichtet: in 80 Lieferungen, eine zu 40 Pfg.; und in 16 Abteilungen, eine zu 2 Mark. Unsere Weltgeschichte ersetzt eine historische Bibliothek. Möchte sie im Volke, in der Familie, beim deutschen Lehrer die verdiente günstige Aufnahme und ein breites Feld zu wertvollem Wirken finden!

B. Kleinere Beiträge und Mitteilungen.

I.

Zum internationalen Schülerbriefwechsel.

Von Dr. Joh. Hertel, Zwickau.

Den fremdsprachlichen Unterricht neuen Stils kennzeichnet ein frischer, aufs Praktische gehender Zug. Namentlich bezüglich der lebenden Sprachen kommt man immer mehr von den alten, fruchtlosen Bahnen ab. Man sieht ein, dass die Schule verpflichtet ist, ihren Zöglingen ein Gut zu vermitteln, das sie später wirklich verwerten können, welchem Berufe sie sich auch zuwenden mögen. Man sieht ein, dass besonders an Realanstalten mehr erreicht werden kann, als das blosse Verständnis eines gedruckten Klassikers.

Es ist sehr erfreulich, dass allenthalben gearbeitet wird, eine vernünftige Methode auszubauen. Dass dabei hie und da übers Ziel hinausgeschossen wird, ist natürlich. Wir stehen in einem Werdeprozess mitten drinnen. Es ist viel erreicht worden: mehr noch ist zu erreichen.

Da wir aber nicht mit totem Material zu arbeiten haben, sondern mit dem kostbarsten lebenden Material, mit unserer Jugend, auf der die Zukunft unseres Volkes beruht, so ist jeder gewissenhafte Lehrer verpflichtet, vor einem anzustellenden Versuch, für dessen Gelingen keine Gewähr vorliegt, sorgsam das Für und Wider zu erwägen, und wenn der Versuch angestellt ist, nicht nur die bestechenden Lichtseiten, sondern auch die Schattenseiten der Ergebnisse zu beachten.

Der internationale Schülerbriefwechsel ist ein solcher Versuch.

An der Anstalt, an der der Unterzeichnete wirkt, wurde beschlossen, erst abzuwarten, welche Erfolge der Schülerbriefwechsel anderswo zeitigen würde. Denn die hiesigen Lehrer der neueren Sprachen konnten sich nicht verhehlen, dass unter Umständen Nachteile zu Tage treten würden, die diesen Briefwechsel vom pädagogischen Standpunkt aus unmöglich machen würden.

Die Ereignisse aber waren stärker, als wir. Eines Tages machte einer von uns die Entdeckung, dass ein internationaler Briefwechsel an unserer Anstalt bereits bestand. Von anderen Schulen waren unter der Hand Adressen französischer Schüler auf deren Wunsch an Zöglinge unserer Anstalt übermittelt worden, und andererseits hatten auch Schüler von uns wieder Adressen weiter gegeben. Das hatte dann zu allerlei Anknüpfungen geführt. Schüler von uns hatten ihren Korrespondenten lange Pfeifen gesandt. Bücher und Zeitschriften, leider teilweise recht unsittlichen Inhalts, waren ausgetauscht worden, und in den Oberklassen hatte sogar ein Austausch von schriftlichen Arbeiten stattgefunden. Sogenannte freie französische Arbeiten sind hier als Arbeiten unserer Schüler korrigiert worden, obwohl sie in Frankreich gefertigt waren, und der umgekehrte Fall ist natürlich als Gegenleistung ebenso wiederholt vorgekommen.[1])

[1]) Dass dies auch an anderen Schulen vorgekommen ist, erhellt aus den „Beweisstücken", die M. F. Mann (Leipzig) in den „Neueren Sprachen" VII, S. 252 ff. abdruckt.

Der Unterzeichnete, vom Rektor seiner Anstalt mit der Ueberwachung des Briefwechsels betraut, hat bald feststellen müssen, dass eine solche Ueberwachung unmöglich ist.[1]) Wir haben kein Internat. Die Briefe gehen an die Privatadresse, und nur in seltenen Fällen sind die Eltern der Schüler imstande, die Beaufsichtigung des Lehrers zu ersetzen. Teils sind sie des Französischen nicht mächtig, teils wohnen sie gar nicht am Orte. Die Kontrolle des Lehrers aber kann sich natürlich nur auf diejenigen Briefe erstrecken, die die Schüler ihm gutwillig unterbreiten. Eine solche Kontrolle aber ist eben keine.

Dem Unterzeichneten ist es geglückt, eine ziemliche Anzahl solcher Briefe zu erhalten. Sie sind nach Inhalt und Form im Ganzen denen ebenbürtig, die Mann in den NEUEREN SPRACHEN VII, S. 252 ff. veröffentlicht hat. Ich darf also hier darauf verzichten, sie alle abzudrucken. Um aber doch denjenigen, die Manns Beitrag nicht gelesen haben, eine Anschauung davon zu geben, was unter Umständen bei der Korrespondenz von Schülern herauskommt, und um einiges weitere Material zu liefern, kann ich nicht umhin, ein paar Proben anzuführen. Ich wiederhole, dass es sich um Briefe handelt, die mir freiwillig von Schülern übergeben worden sind, die diese also für unbedenklich gehalten haben. Orte und Namen verschweige ich natürlich.[2])

I.

(An einen Obersekundaner.)

Lieber Arno,

Du sagst mir in dem nächsten Briefe, daß du drei Tage hast, um deine Prüfung zu bestehen und daß du willst Auskünfte geben. Gib sie mir, ich bitte dich Ihr habt mehr

---

S. 260 f. findet sich ein Brief eines französischen Schülers, in dem es heisst: „Tu trouveras ci-joint un thème allemand, plus la moitié d'un autre thème. Nous avons quatre thèmes et quatre versions à faire comme devoirs de vacance. Tu me corrigeras ce que je t'envoie et tu me les renverras dans ta prochaine lettre. La première fois que je t'écrirai, je te donnerai les deux autres à corriger. Avez-vous aussi des devoirs de vacances? Si tu as des devoirs de français, envoie-les-moi, je te les corrigerai. „Dieser Brief datiert vom 4. 8. 1897. Einen Monat später (2. Sept.) schreibt derselbe Schüler an seinen deutschen Korrespondenten: Je t'envoie mes derniers thèmes, tu me les renverras dans ta prochaine lettre afin que j'aie le temps de les recopier; und am 23. September: Je te remercie beaucoup d'avoir bien voulu me corriger mes devoirs d'allemand. Si tu as quelque chose à me demander, ne te gêne pas, je suis toujours prêt à te rendre service. Herr M. F. Mann druckt diese Briefe ab, ohne die eben angeführten Stellen irgendwie hervorzuheben oder etwas dazu zu bemerken. Er konstatiert nur in den einleitenden Bemerkungen, dass der Schüler, dessen Briefen ich die obigen Stellen entnommen habe, „jetzt noch fleissig weiter" schreibt. Ein französischer Schüler verleitet einen deutschen zum Betrug, und der kontrollierende Lehrer schreitet nicht ein, sondern lässt beide gewähren? Dann ist freilich jede Kontrolle überflüssig!

[1]) Dieser Uebelstand ist wiederholt auch von anderer Seite festgestellt worden, z. B. von J. Block (Elbing): Neuere Sprachen, VI, 619; von F. Baumann (Torgau) ebenda VIII, S. 337. Beide Berichterstatter sind übrigens warme Verteidiger des Schülerbriefwechsels.

[2]) Es versteht sich von selbst, dass die folgenden Briefe und Auszüge ohne jede Aenderung abgedruckt sind.

Ferien als uns Den 28 sie fangen an bis zu den 11 April. Willst du mir diesen kleinen Dienst leisten Schicke mir, wenn du es kannst die seltenste deutschen Freimarken Welcher sind die französichen Schriffsteller der ihr habt? Wir haben Schiller (Wilhelm Tell) und Goethe (Poesien). Erweise mir die Ehre deiner Schwestern schönstens von mir grüßen. Fais-tu de la bicyclette, cher Arno, moi, je suis un fervent des sports, je monte à cheval et je conduit passablement un canot. Mais rien n' ègale, à mon avis, 40 ou 50 Kilométres fait a bicyclette ou mieux encore en tandem et en triplette. Tu me demandes des renseignements sur le Carnaval francais; c'est une fête qui tombe en dèsuétude. Il n'y a plus que les déguisements et les bals masqués.

Je suppose qu'en dehors des classes tu t'amuses avec tes camarades. On parle souvent des adorables jeunes Bavaroises[1]) et, comme tu as dix sept ans . . . . . ???

Tu as écrit	On doit mettre
. . . je veux t'écrire tout ce que je pense que j'ai écrit	. . . tout ce que je crois avoir écrit.
Aussi, je ne peux te donner	Je ne peux te donner non plus
Je peux me (2) plaisanter	Je peux plaisanter
les Journeaux (1) . . .	les Journaux.
de ta félicitation en mon examen	de ta félicitation (de / pour) mon examen.

Il n'y a que deux fautes assez graves (1) (2). Ce qui est très bien.

Grand merci de cette bonne lettre cher Arno et en attendant une semblable recois, cher ami l' assurance de l'amitié de ton G. B.

Dieser Brief ist einer von den besten. Welchen Nutzen er gestiftet hat, frage ich mich noch. Soll er mit seinem mangelhaften Schülerfranzösisch ein Muster für einen unserer Sekundaner sein? Oder soll er nur zum Nachdenken darüber anregen, welches Verständnis für Goethe und Schiller ein Schüler mit so mangelhaften deutschen Kenntnissen haben mag?

Ich gebe einen zweiten Brief desselben Schülers.

Lieber Arno.

Ich sehe mit Vergnügen daß du nicht ein Schmeichler und daß du die Wahrheit offenherzig sagst. Ich weiß deinen Dank dafür und ich danke dir wie ein Freund zu betrachten Ich hoffe, daß du deine Postkart erhalten hast.

Ich gratuliere dir zu deinem Beruf zu der Kriegsflotte aber ich sehe daß man viel zu arbeiten muß. Beim Herausgehen aus dem Gymnasium, ich werde nach Paris in einem Schule gehen um der Großhandel und der Geldhandel zu lernen. Kannst du ein Schüler der wünscht mit einem französichen Schüler zu korrespondieren, wenn du kennst, ich bitte dich die Adresse mich zu geben. Ich danke dir Grüßen für meinen Bruder und für meine Mitschüler.

Pour les renseignements que tu me demandes sur Paris je vais te les donner. Je n'ai pas pour le moment de cartes-vues du Louvre ou de la colonne de la place-Vendôme Cette derniére fut faite en bronze au commencement du siecle, avec les canons pris à l'ennemi. Elle est surmontée d'une statue de Napoléon Ier Pour le Louvre c'est le plus grand museé de France. C'est l'ancien palais des rois de France au seiziéme et au dix-septieme siécles. Il contient d'admirables chefs d'œuvres de toutes sortes d'arts. J'ai vu dans ta lettre que vous travailliez bien plus que nous et que vos études sont supérieures

---

[1]) Der Korrespondent bildet sich also ein, Zwickau liege in Bayern.

aux nôtres. Je ne suis pas libre d'aller dans la ville de B. . . . . pour acheter ce que je voudrais t'envoyer, mais ce sera pour les vacances. As-tuété à Berlin et as-tu visité les grandes villes autres, dans la Allemagne? Je serais très heureux d'avoir des renseignements complémentaires sur la famille de mon ami allemand. Présentez, je vous prie, mes sentiments les plus respectueux à monsieur votre père et à madame votre mère.

Quand à toi, cher Arno, je ne peux que te serrer la main comme à mes meilleurs amis francais. Voici tes quelques fautes[1]):

Tu as écrit: comment se fait-il que dans ta derniére lettre étaient beaucoup plus de fautes . . . .

on doit dire: comment se fait-il que dans ta derniere { il y avait / se trouvaient } beaucoup . . . .

Tu as écrit: Aussi j'ai lu qu'il y ait à Paris . . . .

on doit dire: J'ai lu aussi qu'il y a à Paris . . . .

Tu as écrit: Après avoir visité trois années . . . .

On doit dire: après avoir { etudiè trois / frequenté } années au lycée de Zwickau . . .

„Tu vois donc combien peu tu fais de fautes. Tu connais très bien la langue française et je suis certain que cette correspondance te profiteras et que tu deviendras encore meilleur dans notre langue.

En attendant de très promptes réponses de toi accepte une cordiale poignée de mains de ton ami français G. B.

Bezüglich des Lobes, das in dem vorhergehenden Briefe enthalten ist, bemerke ich, dass der deutsche Korrespondent ein mittelguter Schüler ist (seine letzte Michaeliszensur war IIIa). Das allerdings darf ich ruhig behaupten, dass er selbst einen korrekteren französischen Brief schreiben würde, als der eben abgedruckte, in dem Orthographie, Stil, Syntax und geistiger Inhalt gleich mangelhaft sind.

Nun noch einige Auszüge aus anderen Briefen. Der folgende ist, bevor er verschlossen ward, mit dem Stempel der betreffenden französischen Schule versehen worden, hat also mindestens ihrem Leiter vorgelegen. Er beginnt:

Lieber Freund,

Sie werden, so ich beantworte nicht früher auf Ihren Brief 11es Dezember, mich entschuldigen. Das kommt daher, daß, ich habe eine große Arbeit gehabt um meine Prüfungsarbeiten vierteljärlichen zu machen. Aber sie sind jeßt vollendeten, und ich benuße einer Mußestund um Ihren zu schreiben . . . . , ... Mit derselben Gelegenheit wermittelst dieses Blatt, das wird wohles unvermögend sein, um meine Gefühle zu drücken; ich trachte um Ihrem so gut als möglich ausdrücken, die Wunsche die ich thue in meinem Herze um Ihr Glück während das Jahr 1899. Ja, lieber Freund gutes und glückliches Jahr. Welcher[2]) der Himmel gewährt die Gesundheit, die Freude einer langen Leben, Ihrem und Ihrer Eltern. Welcher er machte immer Ihren in Ihrer Studiumen gedeihen und entwerft Ihrem eine rühmliches und glückliches Zukunft. Da ist in kurzen Worten der Imbegriff Gelübden die ich thue um Ihrem. Ich würde die wündlich wollen ausdrücken, aber sinnlichen Hindernisse sich da entgegenseßen . . . .

Ich schicke Ihrem einige Zeitunge, zugleich mit meinem Brief; sie sind mit Kupfern verzieren und sind sehr schöne. In meinem nächstem Briefe, ich werde Ihrem einige Nachrichten auf meinen Vertheilung[1]) und meinen väterlandichen Flecken. Ich verspreche um Ihrem eine Landkarte meines Vertheilunges zu schicken.

Der Korrespondent schliesst seinen drolligen Brief mit der Bemerkung: Ist er mich welcher die Einrahmung dieses Blatt habe gemacht, womit er auf eine bunte

---

[1]) Die der deutsche Korrespondent in seinem letzten Briefe gemacht hatte.

[2]) Aus „Als“ korrigiert. Soll die Wunschpartikel q u e wiedergeben.

Umrahmung des Briefbogens deutet, die indessen lithographiert und dann mit roter Farbe ausgemalt ist!

Eine Epistel eines dritten französischen Schülers hebt an:

Lieber Freund

Ich habe deine Postkarte empfangen. Während des Monats Juli war er mir unmöglich dir zu schreiben, denn habe ich viel zu arbeiten in der Absicht meines Examens, so hat man keine Erholung.

Und in kläglichem Kauderwelsch folgen diesen Zeilen vier enggeschriebene Seiten.

Ein vierter Korrespondent tummelt das hohe Ross der Politik und schreibt:

Du fragst mich was ich von Dreifus denke. Ich denke wie alle gute Franzosen daß er schuldig ist, daß die Juden die Revision fragen als Vorwand zu richten zu Grunde Frankreich.

Was denkst du von dem Besuch des Kaisers Wilhelm II auf der „Iphigénie". Hier ist es sehr warm ꝛc.

In einem anderen Briefe dieses Schülers heisst es:

„Dreyfus est condamné pour la seconde fois, mais grâce au juif Loubet il est gracié! Que penses-tu de notre gouvernement?

Je t'enverrai bientôt un des „organes avancés" de notre pays. Tu y verras la haine qu'on y déploie pour le renversement de l'armée.

Enfin l' „affaire" est terminée, mais la grande comédie de la Haute Cour commence. On va éclaircir le prétendu complot."

Und wenn er sich nur begnügt hätte, „organes avancés" zu schicken! Aber er hat französische Witzblätter herübergeschickt, die keiner von uns gern in den Händen seiner Primaner, geschweige denn Sekundaner sehen würde. In unseren Schulausgaben wird sorgfältig alles ausgemerzt, was irgendwie anstössig ist, und bisweilen wird die Prüderie nach meinem Dafürhalten übertrieben: hier dagegen wird der Einfuhr des Unsittlichen Thür und Thor geöffnet. Uebrigens habe ich auch einen Fall konstatieren können, in dem ein unsittliches Buch von einem unserer Schüler nach Frankreich geschickt worden war.

Nach meinen Erfahrungen kann ich nur bedauern, dass die Schülerkorrespondenz so um sich gegriffen hat. Studenten und Lehrer sollen in Briefwechsel mit einander treten. Ein guter deutscher Lehrer aber muss unbedingt besser Französisch können, als ein französischer Schüler. Nicht Schülerfranzösisch, sondern die Sprache guter moderner Schriftsteller diene unseren Zöglingen als Muster. Den Unterricht zu beleben und die Schüler zu fesseln, hat kaum ein anderer Lehrer so viel Mittel zur Verfügung, als der Neuphilologe, und zwar Mittel, die weder sittliche noch andere Gefahren in sich bergen. Durch den Schülerbriefwechsel kann viel, sehr viel Unheil gestiftet werden. Eine Kontrolle ist vollständig unmöglich: das sagt alles.

---

[1]) de mon département!

II.

Herbarts Ethik und der Evolutionismus.

(Bericht über die 31. Hauptversammlung des Vereins für Herbartische Pädagogik in Rheinland und Westfalen, Elberfeld den 14. Juli 1900.)

Von Julius Honke, Weitmar.

(Fortsetzung und Schluss.)

Es ist aber auch versucht worden, die Grundlage der Herbartschen Ethik stehen zu lassen, sie jedoch durch den Evolutionismus zu ergänzen. Wenn Schaeffle z. B. sagt: „Der richtige, gesunde Geschmack muss sich teils durch Einsicht in die echten Werte, teils durch Schadenserfahrung geltend machen“, so liegt darin beides, dass es echte Werte giebt, welche der Geschmack oder die Einsicht erkennt, und dass diese idealen Werte durch Schadenserfahrung auf ihren praktischen Wert für das Leben geprüft werden. Diese Gedanken führt O. Foltz weiter aus. Auf die Frage: Was ist gut? antworten Kant und Herbart: Der Wille, der absolut gefällt. Foltz behält diese Antwort bei, setzt aber hinzu: und zugleich der Gesellschaft nützt. Er meint, Herbart gewinne nur ein ästhetisches, aber nicht ein sittliches Urteil. Foltz beachtet hierbei nicht, dass das Urteil, welches sich auf den Willen, also den Kern der Persönlichkeit bezieht, von anderer Beschaffenheit ist als das Urteil, welches sich etwa auf die Gedichte oder Kompositionen derselben Persönlichkeit bezieht. Die ästhetischen Urteile sind hypothetisch: Wenn du komponieren willst, so befolge die Regeln des Generalbass: aber du kannst es lassen, du hast keine Verpflichtung zu komponieren, zu dichten, zu malen. Die sittlichen Urteile dulden kein solches Wenn oder Aber, sie sind kategorisch: Du kannst das Wollen nicht lassen, also musst du gut wollen. Zur Kunst haben nur wenige Beruf; das Sittliche ist jedermanns Beruf. Foltz behauptet: „Wenn der Wille subjektiv als wertvoll und schön gefällt, so wird er zum sittlich guten Willen, wenn er objektiv im Sinne der Wohlfahrt oder der vollkommenen Lebenshaltung des Handelnden und seiner Umgebung zu wirken die Tendenz hat“. Dazu bemerkt Flügel, dass ein grosser Teil der Willensregungen nicht in Handlungen übergeht, sondern im Innern als Gesinnung eingeschlossen bleibt, wie das Streben nach Ueberzeugungstreue, Mitleid, Mitfreude, Missgunst, Neid, Hochmut, Selbstgerechtigkeit und alle Gedankensünden. Soll alles dies ausserhalb der ethischen Beurteilung bleiben, weil es nicht in Handlung übergeht? Ferner sagt der Ausdruck „Tendenz der Handlung“ nichts anderes, als was herbartisch durch „Beurteilung nach allen fünf Ideen“ ausgedrückt wird. Wenn Foltz verlangt, der Wille müsse sich die Förderung der Wohlfahrt zum Ziele setzen, so bezeichnet er damit etwas Relatives. Was der Wohlfahrt förderlich sei, darüber sind die Ansichten weit mehr verschieden als über gut und böse. Flügel sagt, wenn Foltz weiter auf die Gedanken des Evolutionismus eingegangen wäre und etwa den Satz aufgestellt hätte: „Diejenigen Triebe sollen entwickelt werden, die zur Wohlfahrt des Ganzen dienen und sich als solche erprobt

haben," so würde er gewisse Normen des sittlichen Handelns gefunden haben. Flügel verweist dann auf die eingangs erwähnte Schrift von Baumann, in welcher derartige Gedanken weiter ausgeführt sind. Ohne Zweifel schwebte Kant etwas Aehnliches vor, wenn er jede Maxime daraufhin prüfen wollte, ob sie allgemeines Gesetz werden könnte, oder wenn Thomas Aquin ganz ähnlich die sittliche Richtigkeit bei den menschlichen Handlungen nicht nach individuellen Umständen bestimmte, sondern nach dem, was für die ganze Gattung daraus folgt. Soweit eine solche Rücksichtnahme auf die nächsten Folgen der Handlung möglich ist, findet sich das alles auch bei Herbart. Er ist aber diesen empirischen Versuchen weit voraus, weil er die Ideen aufgezeigt hat, welche dem Willen die Würde zuerkennen oder absprechen. Wer diesen Ideen nicht folgen will, der mag versuchen, ob er auf die Länge der Zeit ihren Tadel ertragen kann.

Wenn Flügel ausspricht, Foltz behalte von Herbart das ästhetische Urteil und auch die fünf Ideen aufrecht, er unterscheide sich von Paulsen, der ein Handeln für andere nur insofern kennt, als man dadurch zuweilen am besten für sein eigenes Wohl sorge, so trifft das nicht zu. Im 3. und 4. Heft der Pädagogischen Studien 1900 hat Foltz in einer eingehenden Abhandlung über die ästhetische Wertschätzung des Willens der Herbartschen Ideenlehre allen wissenschaftlichen Wert abgesprochen. Es wird also dieses Thema noch weiterhin gründlich erörtert werden.

Zum Schlusse fasst Flügel das Ergebnis seiner Untersuchung in folgenden Sätzen zusammen:

1. Die relative Sittenlehre des Evolutionismus oder Utilitarismus systematisiert und legalisiert die Neigungen des natürlichen Menschen; sie spricht aus, ordnet und rechtfertigt, was der natürliche Mensch besitzt und erstrebt; sie bietet und fordert nichts, als wonach der Mensch schon von selbst strebt; sie ist zeitgemäss, sie fasst ihre Zeit in Begriffe.

2. Die absolute Ethik hebt den Menschen über sich selbst. Was sie giebt, tragen wir wohl in uns, aber verborgen, unrein, schwach, kämpfend mit den natürlichen Begierden. Sollte sie nicht zeitgemäss sein, so ist sie doch nötig und passend für alle Zeiten.

Die relative Ethik giebt, was der natürliche Mensch hat, die absolute, was ihm fehlt.

II. Die Verhandlungen hierüber wurden um $^1/_2$4 Uhr von Herrn Börger-Elberfeld, der die Versammlung leitete, eröffnet. Die Herren Flügel und Foltz waren persönlich anwesend, um ihre Ansichten zu verteidigen. Heben wir jetzt die bemerkenswertesten Punkte der Diskussion hervor.[1])

Der Gegensatz zwischen Herbart und dem Evolutionismus lässt sich als absolute und relative Wertschätzung bezeichnen. Was hier verschieden ist, sind nicht sowohl die sittlichen Urteile über konkrete Er-

---

[1]) Es beteiligten sich an der Diskussion die Herren: Pastor Flügel-Halle, Lehrer Achinger-Elberfeld, Lehrer Honke-Weitmar, Töchterschullehrer Foltz-Eisenach, Reallehrer Boy-Barmen, Lehrer Börger-Elberfeld, Lehrer Grote-Elberfeld, Lehrer Trups-Elberfeld, Rektor Dams-Elberfeld, Rektor Foltz-Barmen, Rektor Meis-Barmen, Mittelschullehrer Fick. Elberfeld.

scheinungen des praktischen Lebens, sondern die begriffliche Auffassung dieser Urteile. Lügen, Stehlen, Morden sind Thaten, die vom absoluten und relativen Standpunkte als unsittlich bezeichnet werden, darin stimmen alle vernünftig denkenden Menschen unserer Zeit überein. Wenn eine Laxheit im sittlichen Denken und Handeln immer weitere Kreise ergreift, so liegt die Ursache davon nicht in der Verschiedenheit der ethischen Philosophie, sondern in der übermässigen Wertschätzung materieller Güter. Diese Richtung auf vergängliche, irdische Interessen ist zu erklären aus der Entwickelung der technischen Wissenschaften, die es zu einer bisher nie gekannten Herrschaft über die Naturkräfte gebracht haben. Vom Standpunkte einer relativen Ethik ist aber eine tadelnswerte Gesinnung sehr schwer zu bekämpfen. Der Relativismus in ethischer Beziehung bietet zu viele Beziehungspunkte, die ein klügelnder Verstand sehr leicht zur Rechtfertigung oder Entschuldigung für verwerfliche Handlungen und Gesinnungen zu benutzen vermag. In der That giebt es keine Verbrechen, von denen uns die Geschichtsschreiber, die Zeitchronisten und die Dichter berichten, die nicht durch Beweisgründe aus der relativen Ethik gerechtfertigt worden wären. Deshalb ist es notwendig, den Gegensatz zwischen absoluter und relativer Wertschätzung nicht nur im praktischen Leben, sondern auch im wissenschaftlichen Denken dauernd zu überwinden. Wir müssen die Verschiedenheit der ethischen Systeme als das Ringen nach diesem Ziele hin begreifen. Wir haben das Ziel noch lange nicht erreicht; aber die Thatsache, dass die ethischen Probleme so vielfach bearbeitet werden, ist schon höchst erfreulich, weil dadurch ein Stillstand im Nachdenken über das Sittliche verhütet wird.

Es wird der Herbartschen Ethik vorgeworfen, sie besitze keine Einheit, weil sie ihre Gedankenreihen nicht aus einem Prinzip entwickelt. Dieser Tadel entspringt bewusst oder unbewusst den Erinnerungen an die idealistische Philosophie von Fichte, Hegel und Schelling, die vom Begriff des Ich oder des Absoluten ausgingen und von ihm aus ihre Sätze entwickelten. Diese Philosophie hat zwar die Zeitgenossen in bewundernswerter Weise angeregt, die Wissenschaften, die Künste, die Politik und das Leben neuzugestalten; aber hinterher hat sich doch auch gezeigt, dass diese Philosophie in sich selbst leer ist und mit den Begriffen ein willkürliches Spiel treibt. Herbart hat erkannt, dass es kein Prinzip und keinen Begriff giebt, worin die Mannigfaltigkeit sittlicher Thaten und Gesinnungen zusammengefasst werden könnten. Eine solche Einheit besitzt z. B. auch nicht die Chemie. Sie untersucht die Beschaffenheit der Körper und gelangt so zu einer Anzahl von Elementen, die sich nicht weiter zerlegen lassen; durch Erfahrung und Spekulation gelangt sie zur Erkenntnis des gegenseitigen Verhaltens der Elemente, und soweit diese Erkenntnis reicht, wird sie nach Möglichkeit im praktischen Leben zur Anwendung gebracht. Die landläufigen Bezeichnungen für Sittliches und Unsittliches sind psychische Gebilde, die wie die konkreten Gebilde der Natur aus verschiedenen Elementen psychischer Art zusammengesetzt sind. Aus einer Analyse der Begriffe Lüge, Dankbarkeit, Gehorsam u. a. m. gelangen wir zu den fünf Ideen, die wir als die Urformen des Sittlichen betrachten. Diese Analogie hat ihre

Schwächen; aber vielleicht verhilft sie dem zweifelnden Evolutionisten zur Anerkennung der Thatsache, dass die Entwickelung im Sittlichen ebenso zu festen, unwandelbaren Ergebnissen geführt hat, wie das im Bereiche der Chemie, Mathematik und Logik bereits geschehen ist. Wie sich das Einmaleins, die planimetrischen Sätze über Dreiecke und Kreise und die Logarithmen fernerhin nicht weiter entwickeln können, sondern wie sich nur immerfort ihr Anwendungsgebiet erweitern kann, — Herbart wandte z. B. die Mathematik auf die Psychologie an — so kann auf ethischem Gebiet nur insofern noch von einer Entwickelung die Rede sein, als die Ideen zur Anerkennung und zur Anwendung kommen. Gilt doch heute bei vielen persönlich ehrenhaften Menschen der Geschäftsbetrieb bei der Börse oder die Politik als ein Zweig menschlicher Thätigkeit, bei der die Ethik nicht mitzusprechen hat.

Herr Foltz bekannte, dass er früher von der Richtigkeit der Herbartschen Ideenlehre überzeugt gewesen sei, dass er jetzt aber nicht mehr auf diesem Standpunkt stehe. Es war dem Redner natürlich nicht möglich, im Rahmen der Diskussion alle seine Einwendungen gegen die einzelnen Ideen sowohl, wie auch gegen das Prinzip der Aufstellung von Ideen so vollständig vorzutragen, wie er das in den Pädagogischen Studien gethan hat. Was er in dieser Hinsicht vortrug, konnte deswegen nicht überzeugen, auch wurde das Vorgebrachte von Flügel sehr schön als nicht stichhaltig nachgewiesen. Da sich die Herbartischen Kreise jedoch mit Herrn Foltz noch weiter auseinandersetzen müssen, können wir hier diesen Teil der Diskussion übergehen. Am Schlusse seiner Ausführungen hielt Foltz eine warme Lobrede auf Paulsens Ethik, von der er viel Rühmenswertes zu sagen wusste; besonders erwähnte er, dass darin auch die sozialen Fragen der Gegenwart in ansprechender Weise behandelt seien. Aber wir könnten, wenn auch nicht so beredt, ganz dasselbe von Studium der Herbartschen Ethik sagen. Sehr treffend hob Flügel hervor, dass zwischen Paulsen und Foltz doch ein tiefgehender Gegensatz bestehe, was auch von dem neuen Freunde des Berliner Philosophen anerkannt wurde. Während Foltz mit Herbart darin übereinstimmt, dass es gewisse absolute wohlgefällige Willensverhältnisse giebt, die um ihrer selbst willen, ohne Rücksicht auf die Folgen unsern Beifall finden, behauptet er, dass Paulsen dem ästhetischen Gefühl und seinem Einflusse auf unsere moralische Beurteilung keine Beachtung gewidmet hat. Damit ist aber ein Strich durch die ganze Grundlage der Moral von Paulsen gemacht. Denn was bleibt als Grundlage der Ethik übrig, wenn man das unmittelbare Urteil über den Willen weglässt? Als einziger Massstab bleibt dann nur die Rücksicht auf den Erfolg, auf den Nutzen, auf die Befriedigung der Begierde. Paulsen zwar betont das Pflichtmässige. Das bemängelt Foltz, aber den eigentlichen Grund, warum dies in der Ethik Paulsens zu bemängeln ist, giebt er nicht genau an, das ist nämlich der, dass nach Paulsen die Pflicht in nichts andrem besteht als im Gehorsam gegen die Sitte, und dass die Sitte nur dadurch geheiligt ist, dass sie der Wohlfahrt des Ganzen dient, und dass die Wohlfahrt des Ganzen nur meine eigene Wohlfahrt ist. Also ist Pflicht hiernach nur ein Gebot der Selbsterhaltung. Auf diese Weise wird das, was man sonst Pflicht nennt und sich auf die eigene sittliche Ueberzeugung gründet, ganz aufgehoben.

C. Beurteilungen.

Staude, Dr. R., Schulrat, Der Katechismusunterricht. Präparationen. I. Das erste Hauptstück. Dresden, Bleyl & Kaemmerer (O. Schambach), 1900. Pr. 2,50 Mk. (Fortsetzung.)

Am besten tritt die Eigenartigkeit der Staude'schen Präparationen hervor, wenn man auf Einzelheiten eingeht. Wenden wir uns deshalb dem 1. Gebot zu.

Der Besprechung liegt folgende Anordnung zu Grunde:

Gottes Vorwort.
A. Die Form (der Worlaut) des Gebots.
B. Der Inhalt des Gebots.
I. Seine Erfüllung oder Nichterfüllung im Leben.
II. Seine Erfüllung durch Christus.
III. Seine Erfüllung durch die Christen.
C. Aufgaben und Fragen.

Die Besprechung unter A ist gegliedert in I. Der Grundtext: Du sollst nicht andere Götter haben neben mir, II. Die Erklärung: Wir sollen Gott über alle Dinge fürchten, lieben und vertrauen. Unter II. zeigt Verfasser zunächst, was jedes dieser drei Worte (fürchten, lieben, vertrauen) für sich allein bedeutet, sodann, dass und wie ihr Sinn noch deutlicher wird, wenn der Schüler an sein Verhältnis zu den Eltern denkt; hierauf wird gefragt, ob Luther nicht das eine oder andere der drei Erklärungsworte hätte weglassen können, zuletzt wird die Bedeutung von „über alle Dinge“ ins Licht gerückt.

Unter B wird der reiche Inhalt, der in der Lutherschen Erklärung liegt, aufgeschlossen. Hier vollzieht sich die Arbeit unter I.: Die Erfüllung oder Nichterfüllung des Gebots im Leben der Menschen — an der Hand folgender Teilziele:

1) Wie wurde das Gebot durch die Besten und Frömmsten erfüllt?
2) Die Mängel an den Frömmsten und Besten.
3) Die Gottlosen in ihrem Verhalten zum Gebot.
4) Der grobe und der feine Götzendienst.

Dass bei solchem Gange den Schülern die Wahrheit des Schriftworts, die Thatsache „Sie sind allzumal Sünder und mangeln des Ruhms“ klar ins Auge springt, ist einleuchtend, denn sie erkennen, wie traurig es um die Erfüllung dieses Gebots bestellt ist, dass es nämlich so steht: Manche Menschen erfüllen es gar nicht, viele erfüllen es nur zuweilen, keiner, selbst der Frömmste nicht, erfüllt es immer. Die Schüler lernen gleichzeitig auch einsehen, worin diese Thatsache ihren Grund hat, nämlich darin, dass die Menschen in ihre Gemeinschaft mit Gott so viel natürliche Furcht, Liebe und Zuversicht (Vertrauen) zu allen möglichen Dingen und Personen, besonders aber zu sich selbst, mitbringen, so dass es ihnen zu schwer wird, **über** alle diese Dinge Gott zu fürchten, zu lieben und zu vertrauen.

Unter B. II. zeigt der Verfasser, was uns Christen der Herr Christus für die Erfüllung des 1. Gebotes bedeutet.

Der Gedankengang ist hier folgender: Christus hat das 1. Gebot durch die That erfüllt und ist also für uns Christen das höchste Vorbild, denn

1) Bei Christus war „Fürchten, Lieben und Vertrauen“ stets vereint,
2) Christus hat Gott stets „über alle Dinge“ gefürchtet, geliebt und vertraut, und zwar
   a) in seinen beiden Versuchungen nicht ohne Kampf,
   b) in seinem ganzen übrigen Leben kampflos.
3) Die Kraft zu dieser Erfüllung gewann Christus aus dem Uebergewicht seiner Gottesfurcht, Gottesliebe und seines Gottvertrauens „über alle Dinge“.
4) In dieser Erfüllung des 1. Gebots fand Christus das höchste Glück und den Frieden seiner Seele.

Nachdem das Ideal christlicher Vollkommenheit gezeichnet worden, schreitet Verfasser zu der Frage weiter: Wie soll der rechte Christ das 1. Gebot erfüllen? Die Antwort erfolgt im Anschluss an die beiden Fragen a) Wie hilft das Vorbild Christi, b) das Beispiel guter Christen dem Menschen zur Erfüllung des 1. Gebots. Hieran schliessen sich auf S. 34—36 noch Fragen und Aufgaben an.

Um nochmals kurz zusammenzufassen, die gesamte Behandlung ist in folgende 3 Abschnitte gegliedert: Das wirkliche Menschenleben im Lichte des 1. Gebots; das ideale vollkommene Leben Jesu Christi; das hieraus emporwachsende ideale Leben der Christen.

Dass bei solchem Gange die Beziehung auf Christus hergestellt wird, liegt zu Tage. So durchgeführt findet das christozentrische Prinzip schon im I. Hauptstück eine Anwendung, gegen welche sich schwerlich etwas einwenden lässt, die sich vielmehr als hochbedeutsam erweist. Auch die Beziehung auf das persönliche Leben des werdenden Christen und damit gleichzeitig die Bezugnahme auf die geforderte Heiligung (II. u. III. Artikel) fehlt nicht. Solchergestalt wird schon im 1. Gebot ein Ausschnitt aus dem ganzen Christentum gegeben. Eine andere Frage ist die, ob alle bezw. die meisten Gebote in dieser Ausführlichkeit und nach diesem Gange werden behandelt werden können.

Ich bestreite dies. Wie schon oben gesagt, halte ich Schüler, auch 13- und 14jährige, für so weit ausgedehnte Vertiefungen in ein und dieselbe Materie abstrakten Inhalts nicht für fähig. Der auf der einen Seite vielleicht entstehende Gewinn an Erkenntnis wird mehr als aufgehoben durch die eintretende Ermüdung und den Schaden, den das religiöse Interesse nimmt, bezw. nehmen kann. Gewiss, Klarheit und Einsicht sind schön und unerlässlich, aber dieser Gewinn darf nicht Herabminderung der Wärme, des wirklichen Dabeiseins im Gefolge haben. Das Motto, das dem V. Teile der Präparationen zur deutschen Geschichte mitgegeben ist: „Nicht die Belehrung thut's, sondern die Begeisterung“ gilt auch für den Abschluss des Religionsunterrichts.

Nicht so schwerwiegend, aber immerhin wichtig genug ist der andere Umstand, dass bei einer gleichen durchgängigen Ausführlichkeit in der Behandlung die Unmöglichkeit entsteht, alle 5 Hauptstücke in einem Jahre durchzuarbeiten. Darum müssen Zusammenziehungen oder Verkürzungen stattfinden, eine Anzahl von Vertiefungen muss ganz wegfallen. Es gilt, das Unentbehrliche und schlechterdings Notwendige festzustellen, damit nicht durch Versinken in zu viele Details die Kernpunkte verlieren und die Gesamtwirkung Schaden nehme.

Zum unbedingt Nötigen gehören 1. das Vorwort Gottes, 2. und 3. der Grundtext und die Erklärung, beide dem Wortlaut nach, 4. die Uebertretung durch feinen Götzendienst. Hierzu trete noch 5. Christus als Vorbild und Erfüller des 1. Gebots. Zuletzt folge gewissermassen als Anwendung, wenn man beim Katechismusunterrichte überhaupt von Formalstufen reden kann, die Erörterung der Frage: Worauf hat der Christ besonders zu achten, wenn er das 1. Gebot erfüllen will? Von der direkten Benutzung der unter C. angegebenen Fragen und Aufgaben rate ich aus dem ersten der angeführten Gründe abzusehen.

No. 5 darf aber durchaus nicht in der Ausführlichkeit wie bei Staude auftreten, da die Schüler im „Leben Jesu“, also in den vorhergehenden Schuljahren, Christum als den Reinen und Unschuldigen, der Gott immer über alle Dinge fürchtete und liebte, schon kennen gelernt haben. Bei der Einführung in die Erklärung kommt dem Unterricht sehr wesentlich zu gut, dass bereits bei der Durchnahme der Bergpredigt und auch an anderen Stellen den Schülern die Deutung der Gebote in geistlichem Sinne, wie Christus sie gegeben, bekannt geworden ist.

Werfen wir nun einen kurzen Blick auf den weiteren Inhalt des Buches. Was ich über die Behandlung des 1. Gebotes sagte, trifft grossenteils auch für das 2. zu. Das inhaltlich Gebotene ist so gründlich und vortrefflich, dass es kaum übertroffen werden kann; darum ist es für die Präparation des Lehrers angelegentlich zu empfehlen. Bei der Grösse des verwendeten Stoffes ist aber auch hier eine Verkürzung notwendig.

Die Disposition der Behandlung ist ähnlich wie beim 1. Gebot. Der Uebergang schon, in welchem die Bedeutung des göttlichen Namens recht deutlich gemacht wird, ist gelungen. Besseres über „fluchen, schwören, zaubern, lügen und trügen“ habe ich in den mir bekannten Katechismusbearbei-

tungen noch nicht gelesen. Das christozentrische Prinzip, ausgehend von dem Gedanken, dass Christus selbst die lebendige ewige Quelle christlichen Wesens und Lebens ist, dass Christum kennen und verstehen demgemäss als das Höchste zu betrachten sei, was aus der Katechismuslehre den Schülern ins Leben hinaus mitgegeben werden kann, ist auch hier auf wohlgelungene Weise durchgeführt, nämlich unter II. „Die völlige Erfüllung des Gebots bei Jesus Christus". Die Anordnung dieses Abschnitts ist folgende: 1) Jesu Lehre und Leben duldet keinen Missbrauch des göttlichen Namens, weder zum Fluchen, noch zum Schwören, noch zum Zaubern, noch zum Lügen und Trügen. 2) Jesu Lehre und Leben fordert und übt den rechten Gebrauch des göttlichen Namens, d. h. das rechte Beten. Das wird gezeigt a) an Jesu Gebetslehre, b) an Jesu Gebetsleben. Unter III. wird die Frage: Wie soll und wird der Christ das 2. Gebot recht erfüllen? gestellt, die Antwort an der Hand der beiden Unterfragen: 1) Wie erlangt der Christ die Kraft dazu? und 2) Wie findet er den Weg dazu? gefunden. — Auf diese Weise wird die Beziehung zum persönlichen Leben des einzelnen hergestellt, gewissermassen eine Anleitung zu dem „Thue das, so wirst du leben" gegeben. Und das ist sehr wesentlich.

Um dem Buche vollständig gerecht zu werden, müsste ich eigentlich die übrigen Gebote auch besprechen und meine Bemerkungen zu ihnen machen. Doch das ist gar nicht nötig. Die hier besprochenen Teile sind thatsächlich typischer Natur. Diese neue Arbeit Staudes verdient allgemeine Beachtung und Würdigung.

Allerdings, wer die Aufgabe des Katechismusunterrichts darin erblickt, dass durch ihn der kirchliche Lehrbegriff verständlich gemacht und dem Gedächtnis eingeprägt werde, wer, wie dies bisher durchweg üblich gewesen, die von Luther formulierten Katechismussätze an die Spitze gestellt und ähnlich wie eine mathematische Behauptung bewiesen haben will, der wird sich von Staude enttäuscht abwenden. Ganz anders derjenige, welcher die Hauptaufgabe in der Vorführung und Veranschaulichung christlichen Lebens, in der Eintauchung der kindlichen Denkweise in den Geist Christi erkennt, der wird diese Arbeit als einen grossen Fortschritt schätzen und sie als eine wertvolle Gabe für seinen eigenen Unterricht fleissig ausnützen.

Glogau. H. Grabs.

K. Meier und B. Assmann, Hilfsbücher für den Unterricht in der englischen Sprache. Teil I. Englische Schulgrammatik, von Konrad Meier. Teil II. Englisches Lese- und Uebungsbuch. A. Unter- und Mittelstufe. Beide Teile: Leipzig, Verlag von Dr. Seele & Co. 1899.

Es ist leider Thatsache, dass man sich durch ganze Berge neusprachlicher Lehrbücher durcharbeiten muss, ehe man auf ein gutes stösst. Nirgends macht sich die liebe Mittelmässigkeit und Gedankenlosigkeit breiter, als auf diesem Gebiete. Umsomehr freut es uns, unsere Leser mit einem Werke bekannt machen zu können, das wirklich hervorragend genannt werden darf. Ich kenne nur ein Buch auf diesem Gebiete, das ihm an die Seite gestellt werden dürfte, nämlich Hausknechts „The English Student", das schon in vierter Auflage vorliegt. Doch gebe ich nach eingehender Prüfung dem Meier-Assmann'schen Werke den Vorzug.

Es ist natürlich hier nicht der Ort, mein Urteil ausführlich zu begründen. Ich hoffe das demnächst in einem Aufsatz über neusprachliche Methode und neusprachliche Lehrbücher überhaupt zu thun. Hier will ich nur die Hauptvorzüge des neuen Werkes kurz erwähnen.

Die Verfasser sind der Ansicht, die zweite Fremdsprache sei synthetisch zu betreiben, und haben ihr Lehrbuch darnach eingerichtet. Indessen kann ich nicht einsehen, was bei dem Gebrauche desselben etwa die analytische Methode ausschliessen sollte. Wer der letzteren auch auf den späteren Stufen den Vorzug giebt, wie der Schreiber dieser Zeilen, wird das Werk ebensogut verwenden

können. Denn bei dem Worte „synthetisch“ darf man nicht etwa an ein Elaborat deutschbeinlicher Observanz denken: damit würde man den Meier-Assmann'schen Hilfsbüchern grosses Unrecht anthun. Die beiden Verfasser gehen von der Ueberzeugung aus, dass 1. der Sprachunterricht von Anfang an mündlich betrieben werden müsse; 2. dass der Schüler von Anfang an möglichst nur die Fremdsprache zu hören bekommen und sich nur ihrer bedienen dürfe; 3. dass er die Fremdsprache nicht durch Vergleichung mit dem Deutschen (Uebersetzung), sondern durch Anschauung (d. i. „die Summe aller vom Schüler gemachten sinnlichen Wahrnehmungen und Erfahrungen“) und durch mündliche und schriftliche Uebungen an fremdsprachlichem Material zu lernen habe.

Das Uebungsbuch entlehnt seinen Stoff dem Hölzelschen Frühlingsbild und der Umgebung des Schülers. Die ersten 6—8 Wochen sind einem propädeutischen Kursus gewidmet, der die einfachsten grammatischen Erscheinungen behandelt, dessen Hauptzweck aber im Sprechen besteht. Es folgt dann ein zweiter Abschnitt, der denselben Stoff, wie der erste, behandelt, natürlich aber in umgeformter und erweiterter Gestalt, und der der Einübung der Schreibung gewidmet ist. Der dritte Abschnitt ist dann für Grammatik und Lektüre geschrieben.

Die grammatischen Lektionen bilden thunlichst zusammenhängende Stücke aus dem oben erwähnten Gedankenkreis. Ich hebe hier besonders hervor, dass sie alle in gutem, ungezwungenem, nicht der Grammatik zu Liebe verdrehtem Englisch geschrieben sind, und dass sie auch nicht in die Albernheit verfallen, Schülern von 14—17 Jahren kindische Stücke zum Durcharbeiten zuzumuten, die ursprünglich für Kinder von 4 bis 6 Jahren geschrieben sind. Was der Schüler zu lernen bekommt, ist also gute Umgangssprache an vernünftigem Inhalt.

Die eigentlichen grammatischen Lektionen beginnen erst S. 39. Das „present imperfect“ wird gleich bei „to be“ mit eingeübt. Gefreut hat es mich, zu finden, dass in den Paradigmen die deutschen Uebersetzungen fehlen, dass z. B. der Schüler nicht gezwungen wird, zu lernen „I have been, ich bin gewesen“, und dann später in der Syntax umlernen muss. An derartigen Gedankenlosigkeiten leiden unsere meisten Schulgrammatiken. Sehr wertvoll ist, dass in der Grammatik auch die Wortbildungslehre berücksichtigt ist (S. 46: a) Mr. Sharp keeps a mill; he is a miller. What do you call a man who teaches? one who sells hats? u. s. w.) und dass der Wortschatz systematisch eingeübt wird.

Die Grammatik marschiert ohne die Krücke des Deutschen. Sie wird sehr intensiv betrieben durch Verwandlungen der Sätze des Uebungsbuches.[1])

Ich habe noch nirgends eine so enge und doch so ungezwungene Verbindung aller Seiten des Sprachunterrichtes gefunden, wie in dem Meier-Assmannschen Uebungsbuche.

Dem Uebungsbuch ist ein Reader beigegeben mit folgenden Abschnitten: I. Anecdotes and Fables; II. Nature and Seasons; III. England and the English; IV. Every-Day Life. V. Tales. Poësie und Prosa sind darin in vernünftigem Verhältnis gemischt. Von Bildern ist Abstand genommen. Beigefügt sind ein Plan von London und einige Lieder.

Die Transkription ist einfach und völlig wissenschaftlich.

Die Grammatik ist ein Muster von Klarheit und beweist, dass der Verfasser nicht unter die grosse Menge der gedankenlosen Grammatik-Abschreiber gehört, sondern dass er selbst eingehende Studien gemacht und den Stoff innerlich verarbeitet hat.

Das Ganze macht den Eindruck eines lange und fein durchdachten, immer und immer wieder umgearbeiteten, auf reicher Erfahrung aufgebauten Werkes, dem der allgemeine Beifall aller denkenden Fachgenossen sicher ist.

Zwickau, d. 24. Okt. 1900.

Dr. Joh. Hertel.

[1]) Warum trotzdem S. 81—94 „Stoffe zu Uebersetzungsübungen“ gegeben sind, sehe ich nicht recht ein. Hoffentlich verschwinden sie in zweiter Auflage.



A. Abhandlungen.

I.

Der gegenwärtige Stand der Geometriemethodik.

Von Dr. E. Wilk, Schuldirektor in Gotha.

(Fortsetzung und Schluss.)

Die Arten der geometrischen Aufgaben.

Nun noch einige Worte über die Beschaffenheit der geometrischen Aufgaben ihrem Inhalte nach.

Pickel unterscheidet rein geometrische und sachlich-geometrische Aufgaben (8. Schuljahr S. 133). Ein Dreieck in ein Rechteck zu verwandeln, ist eine Aufgabe erster Art; ein dreieckiges Blumenbeet in ein rechteckiges umzuändern, eine Aufgabe der zweiten Art. Die Unterscheidung ist nicht vollständig, denn die sachlich-geometrischen Aufgaben können wiederum doppelter Art sein. Handelt eine Aufgabe von einer Sache im allgemeinen, wie z. B. von einem Eimer, einem Kirchturm, einem Hause, einem Beete u. s. w., so mögen sie sachlich generell heissen, denn sie spricht von der Sache als Gattung (genus). Handelt die Aufgabe aber von der Pyramide von Gizeh, vom Strassburger Münster, vom Rathausturme unserer Stadt, von diesem Eimer, diesem Beete, von der Erde, der Sonne u. s. w., dann ist sie sachlich-individuell, denn sie spricht von der Sache als einem Individuum. Wir unterscheiden also

1. die formal-geometrischen Aufgaben,
2. die sachlich-generellen Aufgaben,
3. die sachlich-individuellen Aufgaben.

Mit diesen drei Arten sind alle Möglichkeiten erschöpft, jede geometrische Aufgabe muss unter eine dieser Gruppen fallen.

Welche dieser drei Arten sind nun für den Schulunterricht die besten?

Die neuere Methodik weist mit Vorliebe auf die sachlichen Aufgaben mit individuellem Gepräge hin. Ziller verlangt für die Körperbetrachtung, dass sie „am besten von wirklichen Objekten ausgehen solle, an denen die Teilnahme des Zöglings haftet“. Da es nur eine

Teilnahme für Individuen giebt, so ist damit die Forderung der Individualaufgabe ausgesprochen, wenigstens wenn sie als Ziel der Einheit dienen soll. Die Worte „am besten“ deuten aber darauf hin, dass Ziller auch wohl im Notfalle sich mit sachlich-generellen Ausgangspunkten begnügt haben wird. Aehnlich Pickel. „Je individueller die Aufgaben sind, desto mehr entsprechen sie ihrem Zwecke als Ausgangspunkte.“ „Die Uebung und Anwendung aber kann sich mit diesem engen Kreise von Aufgaben, die der eigenen Erfahrung der Kinder entnommen sind, nicht begnügen. Zweckmässige Aufgabensammlungen können hier ergänzend eintreten. Nur sind die Aufgaben auch in einer solchen Sammlung umso besser, je unmittelbarer sie aus dem Leben entnommen sind, und je mehr sie diese Herkunft noch verraten“. Das heisst also: Bei ihrer Verwendung als Ausgangspunkte sollen die Aufgaben individuell sein, bei der Anwendung des Begrifflichen auf die Sachen sind auch sachlich-generelle Aufgaben zuzulassen, aber erst in zweiter Linie, auch hier sind die individuellen die besten. Die formal-geometrischen Aufgaben scheinen also aus dem Unterricht verbannt zu sein.

Wie sollen wir uns entscheiden?

Dass die sachlichen Aufgaben vor den formalen in gewisser Beziehung einen Vorzug haben, ist nicht zu bestreiten; denn Kinder bringen nur Sachen ein unmittelbares Interesse entgegen (Ziller). Trotzdem aber sind auch die formalen Aufgaben an bestimmter Stelle des Unterrichtes am richtigen Platze. Wenn nämlich auf der Stufe der Assoziation eine Regel abgeleitet worden ist (etwa Inhalt des Trapezes gleich Mittellinie mal Höhe), so kommt es zunächst auf Einübung an, die in dieser Regel vorkommenden Grössen mit Sicherheit und Geläufigkeit herauszufinden und sie in das vorgeschriebene Verhältnis zu einander zu bringen. Hier würde zunächst jedes Mehr von Vorstellungen, welches die Sachen zu den wesentlichen Merkmalen der Form immer hinzufügen, störend sein. Auf dieser Stelle des Unterrichtes sind also immer einige formal-geometrische Aufgaben am Platze, wie sie z. B. Mittenzwey und der ältere Pickel in seiner Geometrie der Volksschule immer bieten, ebenso Martin-Schmidt, während Zeissig sie ganz verschmäht. Hierher würden auch Konstruktionsaufgaben formaler Natur zu rechnen sein. Die Zielaufgaben (Ausgangspunkte) und Anwendungsaufgaben aber sollten immer sachlich sein. Dass aber die Individualaufgaben unter allen Umständen einen Vorzug hätten vor den generellen, wie Pickel und die neueren Methodiker Glauben machen wollen, das muss ich bestreiten.

Die besten Aufgaben für den Schulunterricht sind die, welche über Sachen handeln, die in den Augen der Schüler einen besonderen Wert besitzen. Das ist die durchschlagende Regel für die Schätzung einer Aufgabe.

Bei Gegenstandsindividuen ist das der Fall, wenn an ihnen, wie Ziller ganz richtig bemerkt, die Teilnahme des Schülers haftet oder,

allgemeiner gesprochen, irgend ein anderes besonderes Interesse. Dahin gehören in erster Linie alle Gegenstände von so hervorragender Eigentümlichkeit und Wichtigkeit, dass allein schon das empirische Interesse ausreichen würde, sie im Gedankenkreise aller gebildeten Menschen festzuhalten. Wir meinen bestimmte grossartige Bauwerke wie die ägyptischen Pyramiden, wie Denkmäler, Dome, Gegenstände wie Sonne, Erde, Mond u. s. w. Derartige Individualaufgaben sind leicht herzustellen und für jeden Schüler und jeden Ort brauchbar. Darum sind solche Aufgaben schon längst vor Ziller in jeder Schulgeometrie zu finden gewesen. Dass Martin und Schmidt sie ausschliessen, ist nicht zu billigen.

Aber die Anzahl dieser in den Gesichtskreis aller Welt hineinleuchtenden Gegenstände ist beschränkt, die Geometrie muss mit ihren Sachgebieten tiefer greifen und kommt so auf Gegenstände, die zwar in ähnlicher Weise überall vorkommen, aber als Individuen nur einen kleinen Kreis von Menschen interessieren. Wir meinen solche Objekte der Heimat, die zwar den Ortseingesessenen wichtig genug erscheinen, den Ortsfremden aber gänzlich unbekannt sind. Aufgaben, welche derartige Gegenstände als Individuen behandeln, können nur einen ganz eng begrenzten Kreis von Schülern interessieren. Soll nun ein Schulbuch, welches derartige Individualaufgaben enthält, auch ausserhalb des Ortes, auf welchen es zugeschnitten ist, gebraucht werden, so muss der Lehrer die Aufgaben umändern gemäss der Heimat seiner Schüler. An Stelle der fremden Gegenstände muss er heimatliche stellen, er muss mit seinen Schülern gleichsam diese Aufgaben noch einmal aus sich selbst heraus erzeugen. Darin aber liegt die Schwierigkeit und Umständlichkeit ihrer Verwertung in der Praxis des Unterrichtes, darin der Grund, dass sie bisher so wenig verwandt worden sind. Die Form, in welcher sie in Schulbüchern auftreten, kann eine doppelte sein. Entweder werden sie in vollständiger Individualität ausgedrückt, wie sie nur einem bestimmten Orte entsprechen. So verfährt Zeissig und Pickel. Beispiel: „Der Tetzelkasten in unserer Annenkirche ist im Innern 2 m lang“ u. s. w. (Zeissig, Teil I S. 101). Hier müssen beim Gebrauche an einem anderen Orte die Gegenstandsindividuen und selbstverständlich mit ihnen die Ausdehnungen geändert werden, sonst geht der eigentümliche Individualwert der Aufgabe verloren. Der Tetzelkasten kann nur die Annaberger interessieren. Oder derartige Aufgaben werden in einem Schema gegeben. So verfahren öfters Martin und Schmidt. Beispiel: „Wieviel wiegt einer der quadratischen Thorpfeiler am ... Kirchhof, wenn derselbe ... m dick und ... m hoch ist?“ u. s. w. (Heft 1, S. 45). In diesem Falle müssen Namen und Zahlen eines bestimmten heimatlichen Thorpfeilers hinzugefügt werden.

Selbst generell könnte eine solche Aufgabe ausgedrückt sein (Ein Thorpfeiler ist u. s. w.), wobei man voraussetzt, dass der Lehrer sie individualisiert. Man darf also nicht immer, wenn in einem

Buche schematische oder generelle Aufgaben vorkommen, meinen, dass sie auch so, wie sie dastehen, gelöst werden sollen nach der Meinung des Verfassers. Die Individualisierung für den Heimatsort steht jedem Lehrer frei. Ich kann deshalb einen Vorzug der ausgeführten Individualaufgabe vor den schematisch skizzierten oder vorläufig generell ausgedrückten nicht erkennen. Es giebt sogar mancherlei Gründe, welche für die letztere Form sprechen.

Aber selbst nicht einmal alle Gegenstände der Heimat interessieren als solche. Es giebt eine grosse Menge von Dingen, die so häufig und so gewöhnlich sind, dass sie als Individuen keinem Menschen von besonderem Werte sind. Dass dieses Litermass hier gerade walzenförmige Gestalt und so und so viel mm hoch und weit ist, ist gleichgültig, wenn nicht zufällig ein von anders woher stammendes Interesse gerade dieses Gefäss in den Vordergrund schiebt. Erst von der Gattung (genus) her kommt in diesem Falle die Wertschätzung. Dass nach dem deutschen Währungssystem alle Litermasse diese bestimmte Gestalt und Grösse haben, das ist das Wissenswerte an der Sache, denn nur aus der Allgemeinheit dieses Masses wächst die praktische Wichtigkeit für das Wirtschaftsleben heraus. Am Literindividuum haftet demnach das Interesse nicht, sondern an der Gattung. Erst wenn ein bestimmtes Litergefäss als Vertreter der Gattung, als Repräsentant für alle übrigen hingestellt wird, erst wenn es ein Gesetz zur Anschauung bringt, kann es wertvoll werden. Wir meinen also, dass auch das Individuelle unter Umständen eine Last des Geistes werden kann und zwar gerade deshalb, weil es nichts weiter sein will als ein Besonderes. Gegenstände also, die an sich kein Interesse zu erregen vermögen, müssen in das rechte Licht gesetzt werden dadurch, dass man sie in Beziehung setzt zu der Gattung. Dahin gehören alle die kleinen Dinge des täglichen Lebens, die so häufig vorkommen, dass sie der Mensch gerade wegen ihrer Alltäglichkeit unbeachtet lässt. Auf diese Weise erkläre ich mir die Bedeutung der so häufig auftretenden generellen Sachaufgaben im Rechnen und der Geometrie (Ein Pfund Kaffee kostet u. s. w., ein Eimer ist so und so weit u. s. w.), sie weisen durch ihre Form auf ein Allgemeines hin. Darum meine ich, dass auch die generellen Sachaufgaben einen wichtigen Platz im geometrischen Unterrichte beanspruchen nicht minder als Ausgangspunkte denn als Anwendungen.

Für den einen Gegenstand passt diese Form, für den andern jene. Pickels Forderung von möglichst individuellen Ausgangspunkten ist offenbar zu scharf gestellt. Die beiden jüngsten Methodiker bedienen sich mit Recht beider Arten von Sachaufgaben.

Die Sachgebiete bei Zeissig und Martin-Schmidt.

In den Sachgebieten liegt unstreitig die Stärke der beiden neuesten Erscheinungen der Schulgeometrie. Zwar sind in ver-

schiedenen Zeitschriften eine Anzahl von Präparationen für Volksschulen, sowie auch einige für höhere Schulen erschienen, welche die Zillersche Theorie in die Praxis umzusetzen mit Erfolg bemüht gewesen sind. In diesen sind auch passende Probleme und Gegenstände aufgedeckt worden, die als Ausgangspunkte und Anwendungsgebiete wohl geeignet erscheinen.

Aber vor Zeissig und Martin-Schmidt ist noch niemals die ganze Schulgeometrie auf diese Weise bearbeitet worden, alle haben sich darauf beschränkt, die Theorie durch einige Beispiele zu erläutern. Den genannten Autoren gebührt das unbestreitbare Verdienst, zum ersten Male eine zusammenhängende Darstellung der Geometrie auf Grund praktischer Probleme, wie sie der Wirklichkeit entsprechen, sowohl in den Ausgängen als auch in den Anwendungen gegeben zu haben. Diese Thatsache sei hiermit unter voller Anerkennung der Verdienste der genannten Autoren gebührend hervorgehoben.

Wenn dereinst noch Bartholomäi bezweifeln durfte, dass das Zillersche Ideal, nach welchem sich die Geometrie aus der Mitte der Naturstudien [1]) erheben soll, jemals erreicht werden würde, wenn noch Falke [2]) Zweifel hegen konnte, ob ausser dem von ihm selbst in die Schulgeometrie eingeführten Sachgebiete des Feldmessens noch andere Gebiete als Ausgangspunkte sich fruchtbar würden machen lassen, wenn noch Pickel zugeben musste, dass bis dato erst einige Schritte nach diesem Ideale hin gethan seien, so muss heute nach dem Erscheinen der genannten beiden Bücher als durch die That bewiesen gelten, dass die Zillerschen Forderungen sich wohl verwirklichen lassen. Für diese That gebührt den genannten Verfassern der Dank der Pädagogik, namentlich Martin und Schmidt, welche insbesondere gezeigt haben, dass auch die der Volksschule ferner liegenden schwierigeren Kapitel der Geometrie solchen Ausgangspunkten zugänglich sind.

Auch in Bezug auf die Sachgebiete fällt sofort ein Unterschied auf zwischen beiden Büchern. Zeissig arbeitet mehr ins Breite, Martin-Schmidt mehr in die Tiefe. Betrachten wir zunächst Zeissig etwas näher.

Da er seinen fachwissenschaftlichen Stoff auf ein Minimum beschränkt hat, sucht er seine Stärke in der Ausbreitung der konkreten Stoffmassen vor den Augen der Schüler. Und das ist mit grosser Umsicht und anerkennenswertem Fleisse geschehen. Seinem suchenden Auge ist kaum ein Gegenstand entgangen, sodass sein Buch geradezu als eine erschöpfende Stoffsammlung für die Sachgebiete der Geometrie geschätzt werden muss. Ist eine typische Körperform (z. B. die Säulenform) durch Betrachtung und Vergleichung mehrerer

---

[1]) Wir machen hier nochmals darauf aufmerksam, dass Ziller in den Begriff der Naturkunde auch die von Menschenhand gefertigten Gegenstände mit einschloss.

[2]) Falke und Pickel im 20. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik.

wirklicher Gegenstände erkannt, dann durchsucht Zeissig die Heimat nach allen Richtungen hin, um möglichst alle Gegenstände ausfindig zu machen, welche jenen Formentypus aufweisen. Es geschieht dies auf Ausflügen unter Führung des Lehrers, wobei jedem Ausfluge eine scharf begrenze Aufgabe zufällt (z. B. es sind Gegenstände zu suchen, welche Säulenform haben), oder durch selbständige Beobachtungen der Kinder nach den Angaben des Lehrers („beobachtet das und das da und dort").

Auf diese Weise werden alle Gegenstände im Hause und Hofe, auf der Strasse und auf dem Felde, im Garten und im Walde subsumiert unter den Formentypus, zu dem sie gehören. So wird die Geometrie bei Z. zu einer Seite der Heimatkunde, nicht bloss durch ihren Inhalt, sondern auch durch ihre Methode, nämlich dadurch, dass er sich selten auf die Erinnerung der Kinder verlässt, sondern immer darauf dringt, dass alle, auch die alten bekannten Gegenstände, unter dem neuen Gesichtswinkel einer erneuten Anschauung unterworfen werden.

Wir können Z. in dieser Beziehung nur loben. Aber er soll sich nur nicht einbilden, dass er damit eine neue Methode aufgebracht habe. Das alles hat schon Ziller gethan und seine Schüler sind ihm darin gefolgt, namentlich wiederum Pickel in den „Schuljahren", und manche andere, ebenso Falke und Hausmann, welche wenigstens unter dem Einflusse Zillerscher und Stoyscher Gedanken darauf gekommen sind. Manches gehört sogar der älteren Geometriemethodik an.

Namentlich aber müssen wir Pickel in Schutz nehmen, wenn ihm nachgesagt wird, dass er seine geometrischen Begriffe und Gesetze „nur am schwarzen Brette und am hölzernen, blechernen und pappernen Modelle demonstriere und nur schüchtern und zuguterletzt einige Dinge anführen lasse". Nicht einmal für den alten Pickel der Diesterweg-Kehrschen Richtung ist das zutreffend. Schon in seiner „Geometrie der Volksschule" legt er das grösste Gewicht auf die Anschauung des Konkreten. „Welche Richtung hat eine gerade gewachsene Tanne? ein ruhendes Pendel, ein auf einen Berg führender gerader Pfad?" u. s. w. u. s. w. Und er sagt darüber[1]): Die Mannigfaltigkeit dieser Aufgaben ist von Wichtigkeit, nicht zumeist deswegen, um die Begriffe gehörig zu verdeutlichen, hierzu würde es der vielen Uebungen kaum bedürfen, sondern hauptsächlich aus dem Grunde, weil durch derartige Uebungen die Anwendung des Wissens vorbereitet wird, weil das Kind Bekanntes unter neuen Gesichtspunkten sieht und dadurch Interesse für den Gegenstand gewinnt. Im Verlaufe des ganzen Kursus ist auf diese Uebungsaufgaben stets ein grosses Gewicht zu legen. Sie sind vielleicht das **Wichtigste** im ganzen Unterrichte; durch sie wird dem Kinde klar, dass das geometrische Wissen kein isoliertes, sondern dem Leben entnommenes

---

[1]) Pickel: Anleitung zur Geometrie der Volksschule. S. 8.

und auf das Leben anzuwendendes, fruchtbares Wissen ist. In ihnen müssen die abstrakten Begriffe Leben bekommen.“ Und der spätere Pickel der Zillerschen Richtung fügt zu den konkreten Anwendungen die konkreten Ausgänge hinzu und hat somit die Sachgebiete nach ihren beiden möglichen Seiten hin in der Hand. Wenn einer, so hat gerade er z. B. die individuelle Färbung der Aufgaben betont. Pickel bezweifelt sogar die Möglichkeit, dass „für eine Gesamtheit von Schulen und auf Jahre hinaus eine Aufstellung der konkreten Ausgangspunkte gemacht werden könne, da dem Fernstehenden die Erfahrungskreise fremder und künftiger Schüler nicht bekannt sein können“. „Zur Auffindung der passendsten Aufgaben giebt's für den Lehrer keinen anderen Weg als den, dass er die Augen offen hält und überall mit seinen Schülern, in Haus und Hof, im Garten und Felde, in Werkstätten und auf Arbeitsplätzen, an Bau- und Bildwerken, an Geräten und Naturgegenständen auf die hier auftretenden geometrischen Formen achtet“. (8. Schuljahr 144—145.) Schärfer kann die Zillersche Forderung der konkreten Ausgangspunkte nicht ausgesprochen werden, und wer sich die Mühe giebt, die Beispiele Pickels im 8. Schuljahre nachzulesen, der wird finden, dass seine Praxis nicht hinter der Theorie zurückgestanden hat.

Die Sachgebiete sind die Stärke von Zeissigs Buch, er hat sie mit grosser Liebe bearbeitet. Leider aber ist die Liebe in Vorliebe ausgeartet. Hier stossen wir auf die Erklärung für die eigentümliche Stellung, welche Zeissig dem Fachwissen gegenüber einnimmt, warum er den begrifflichen Stoff der Geometrie in einer nicht mehr zulässigen Weise beschränkt, warum er eifert gegen jede Formulierung der Gesetze. Zeissig überschätzt die Sachen und unterschätzt die Begriffe und rückt so beide in ein falsches Verhältnis zu einander. „Die Formenkunde darf im Grunde gar kein Formunterricht, sondern muss Sachunterricht, Sachkunde, Naturkunde, Heimatkunde sein“. „Das Reale soll nicht bloss zur dienenden Magd herabgedrückt werden, sondern ist zur stolzen Herrin zu erheben.“ So sagt Zeissig. Demgegenüber verweisen wir auf unsere obigen entgegengesetzten Ausführungen über das Verhältnis der Sachen zu den geometrischen Begriffen und Gesetzen, welche darin gipfelten, dass die Sachen logisch wie pädagogisch den Begriffen unterzuordnen sind. Die Geometrie bleibt die Wissenschaft von den Formenbegriffen auf höheren wie niederen Schulen. Wir müssen dagegen protestieren, wenn Zeissig „seine Methode“ mit dem Hinweis auf Ziller rechtfertigen will. Bis hierher hat sich Zeissig demnach in alten Geleisen bewegt, wenn man nicht die ausserordentliche Einschränkung des fachwissenschaftlichen Stoffes als etwas noch nicht Dagewesenes betrachten will.

Wir treten jetzt den beiden Punkten näher, die Zeissig wirklich eigentümlich und demnach neu sind. Die grosse Breite, mit welcher er den konkreten Stoff zu einem fachwissenschaftlichen Begriffe aufzählt, legt den Gedanken nahe, ihn zu gruppieren und unter gewisse

Gesichtspunkte zu bringen, was bisher immer nur mit dem fachwissenschaftlichen Stoffe geschehen ist. Die zu einem Begriff gehörigen Gegenstände wurden, und wenn es ihrer noch so viele waren, in wirrem Durcheinander hergezählt. Zeissig bringt Ordnung hinein, er giebt gleichsam zu dem System der fachwissenschaftlichen Begriffe Untersysteme der konkreten Gegenstände. Walzenförmige Gegenstände z. B. sind so überaus häufig, dass ihre Aufzählung in ein Chaos auslaufen muss, wenn sie nicht nach gewissen Gesichtspunkten gruppiert werden. Wir betrachten diese Gruppierung als einen erfreulichen Fortschritt der geometrischen Methodik und können nur wünschen, dass sie bald ihren Einzug in alle Formenkunden halten möchte.

Als Teilungsgründe bieten sich zunächst die Begriffe Natur und Kunst, das heisst also eine Teilung in natürliche Gegenstände und solche, welche von Menschenhand gefertigt worden sind (künstliche). Gegen diese Teilung, die seit Ziller in der Pädagogik gang und gäbe ist, kann nichts eingewendet werden, denn sie ist klar und scharf. Die künstlichen Gegenstände teilt Z. wieder in Zierformen und Zweckmässigkeitsformen, je nachdem sie ästhetisches Wohlgefallen erregen oder praktischen Zwecken dienen sollen. Diese Scheidung ist mit einiger Vorsicht auch noch durchführbar, wenn sie auch nicht ganz reinlich ist. Wir geben zu, dass es Gegenstände oder Teile solcher giebt, die nur des Schmuckes halber da sind, umgekehrt aber ist die Gestalt keines einzigen Gebrauchsstückes, auch nicht des unscheinbarsten, von Gründen der Zweckmässigkeit allein abhängig, immer ist die Gestalt mitbedingt durch Rücksichten auf die Schönheit. Es giebt demnach wohl Ziergegenstände ohne praktischen Zweck, umgekehrt aber giebt es keine praktischen Gegenstände, welche nicht zugleich auch Ziergegenstände wären, jedes Handwerk ist zugleich auch Kunsthandwerk. Dieser ungenügende Gegensatz kommt denn auch in Zeissigs Schrift häufig genug zum Ausdruck, indem derselbe Gegenstand doppelt auftritt, einmal unter den Zweckmässigkeitsformen und dann wieder unter den Schönheitsformen. Die Doppelbetrachtung kann nur vermieden werden, wenn man unter die Zierformen nur diejenigen Gegenstände rechnet, welche ohne jeden anderen Zweck allein dem Schmucke dienen, die Gebrauchsformen aber ausser auf ihre Zweckmässigkeit, wenn nötig, auch auf ihre Schönheit hin prüft.

Geradezu verwunderlich ist aber, mit welcher Breite Zeissig diese so einfache Teilung in seinem Buche immer und immer wieder entwickelt. In ermüdender Einförmigkeit wird auf induktivem Wege konstatiert: an diesem Gegenstande ist eine bestimmte Raumform (z. B. die Würfelform) eine Naturform, an jenem eine Kunstform und im letzteren Falle wieder: hier ist die Form aus Schönheitsrücksichten, dort aus Zweckmässigkeitsrücksichten entstanden. Und die Antworten darauf: diese Körperform ist eine Naturform, sie ist eine Zierform, sie ist eine Zweckmässigkeitsform, werden mit beispiel-

loser Geduld und Langweiligkeit als grossartige Ergebnisse des Unterrichtes immer wieder in Sperrdruck hervorgehoben. Vor allgemeinen theoretischen Sätzen der Geometrie scheut Zeissig zurück wie ein gebranntes Kind vor dem Feuer, diese allgemeinen praktischen Sätze wiederholt er bis zum Ueberdruss.

Wir meinen, diese Ergebnisse sind so stark allgemein und darum so inhaltsarm, dass das Kind von ihnen gar keinen Gewinn hat.[1]) Die Abteilungen Natur, Schmuck und Gebrauch haben nur Wert als logische Teilungsgründe, sie bringen Ordnung in die Masse der Vorstellungen. Darum verfehlen sie ihren Zweck für den Unterricht, wenn sie immer wieder auf induktivem Wege vermittelt werden, sie müssen vielmehr, nachdem sie an einer ersten Körperform entwickelt sind, nun sofort umgekehrt als gegebene Rubriken an die Gegenstände herangebracht werden, zumal im grossen und ganzen jede Raumform unter alle drei Gruppen zugleich fällt, sodass eigentlich mit grossem Kostenanfwand etwas immer von neuem entwickelt wird, was eigentlich selbstverständlich ist. Und sollte wirklich einmal bei einer Form eine Ausnahme stattfinden, so ist es wichtiger, auf diese Lücke den Finger mit Nachdruck zu legen, als die Lückenlosigkeit der Dreiteilung fortgesetzt zu bestätigen. Vor lauter Methodik wird Zeissig langweilig und nichtssagend.

Von grösserem inhaltlichen Werte sind die Unterabteilungen der Zier- und Zweckmässigkeitsformen. Unter den Zierformen hebt Zeissig besonders die Abschlussformen hervor, z. B. über Fenstern die Rundbogen (Halbkreise), die Flachbogen, Spitzbogen und berührt damit die Baustile. Von den Unterarten der Zweckmässigkeitsformen nennen wir beispielsweise die Träger (Säulen), die Gefässformen u. s. w. Dass die Säulen zum Tragen von Lasten, die Halbkreise als Abschlüsse der Fenster und Thore geeignet sind, das ist eine Erkenntnis, die ihres Inhaltes wegen wertvoll ist, denn nicht alle Formen sind dazu tauglich, sondern nur manche, und das ist bemerkenswert. Diese Unterabteilungen sind deshalb nicht allein als Rubriken anzusehen, wenngleich sie auch diesem Zwecke nachträglich dienstbar gemacht werden können, sondern mehr noch ihres Inhaltes halber. Hier ist der Weg der induktiven Entwickelung in jedem einzelnen Falle am Platze und ebenso die schliessliche Heraushebung ihres Endergebnisses. In Bezug auf diese Unterabteilungen der Schmuck- und Zweckmässigkeitsformen und die Art und Weise ihrer unterrichtlichen Behandlung sind wir mit Zeissig einverstanden, und wir geben dem Wunsche Ausdruck, dass alle Geometriebücher ihm in diesem Punkte nachfolgen möchten, wenigstens auf der Stufe der Formenkunde.

Aber Zeissig geht noch viel weiter. Er begnügt sich nicht mit der Thatsache, dass eine Form besonderen Zwecken der Natur und

[1]) In solchen inhaltsleeren Sätzen ist Zeissig überhaupt stark: „Die Kegelform entspricht gewissen Naturgesetzen“, „manche Gegenstände macht man walzenrund, damit sie sich gewissen Naturgesetzen anpassen“. Solche Sätze sind so nebelhaft, dass die Kinder sich darunter überhaupt nichts denken, sie werden zu Phrasen.

Kunst dient, er will auch die Gründe ausfindig machen, warum eine Form zu einem Zwecke passt, warum z. B. die Pflanzenstengel walzenförmig sind, warum die Säulen am besten als Träger sich eignen; er will erklären, welchen Eindruck eine Form auf uns macht und warum wir sie schön oder hässlich nennen.

Diese Ausführungen des Buches sind zum Teil recht anfechtbar und unterliegen ernsten Bedenken.

Betrachten wir darauf hin zunächst die Schönheitsformen Zeissigs. „Die Würfelform ist massig, gedrungen, plump. Ein würfelförmiger Gegenstand hat deshalb kein schönes Aussehen, macht den Eindruck des Trägen, Gleichgültigen". Was soll das heissen? Die Eigenschaften gedrungen, plump, träg, gleichgültig sind vom Menschen genommen. Einen Menschen mit dickem Kopfe, Rumpfe, kurzen Beinen und breiten Füssen nennt man plump, weil die Dicke in einem zu grossen Verhältnis zur Länge steht. Weil nun ein Würfel ebenfalls oben, mitten und unten breit, weil er im Verhältnis zur Länge zu dick ist, so wird er nach Analogie ebenfalls plump genannt. Wir wollen das Resultat des Vergleichs vorläufig einmal gelten lassen. Wenn aber Zeissig an anderer Stelle sagt: „Die krumme Linie ist lebensvoll, beweglich, zierlich; die gerade ist leblos, starr, plump, die erstere also der letzteren vorzuziehen, so ist das eine Behauptung, die sowohl in ihrer Erklärung als auch in ihrer Wahrheit auf recht schwachen Füssen steht. Seit wann macht denn ein quecksilberbeweglicher Mensch einen besseren Eindruck als der ruhige und feste? Sollte überhaupt wirklich das Gerade hässlicher aussehen als das Krumme, ein griechischer Tempel hässlicher als eine Barockkirche oder ein Rokokoschlösschen? Das dürfte wohl eine schwer zu beweisende Behauptung sein.

Diese Art der Erklärung, warum ein Ding einen schönen oder hässlichen Eindruck auf uns macht, müssen wir ablehnen aus folgenden Gründen: Das Charakteristische dieser Erklärung liegt darin, dass einem toten Dinge (z. B. dem Würfel) Eigenschaften der Lebewesen, insbesondere des Menschen, zugelegt werden nach dem Grundsatze der Analogie, weil jenes eine gewisse Aehnlichkeit hat mit diesen. Diese Uebertragung muss aber zu schiefen und falschen Resultaten führen, weil die verglichenen Gegenstände gar zu verschieden sind. Ein Analogieschluss ist immer unsicher, und das um so mehr, je grösser der Abstand der verglichenen Dinge ist. Wenn schon die weibliche Schönheit nicht für den Mann passt, wenn die Formen des Pferdes einen unschönen Eindruck machen würden, wenn sie an einer Katze gefunden würden, so können erst recht die Schönheitsformen des Menschen nicht einem leblosen Dinge zukommen. Uebrigens führt dieses Verfahren überhaupt zu keiner Begründung resp. Erklärung des Schönen, denn es fehlt in dem obigen Schlusse von der Plumpheit des Menschen auf die Plumpheit des Würfels doch immer noch der Nachweis, warum der oben gezeichnete Mensch

plump aussieht. Diese Art der Erklärung führt also etwas Unbegründetes auf ein zweites Unbegründetes zurück, und wir sind nachher so klug wie vorher. Wir halten solche Erklärungen, welche in Anlehnung an Zeitungskritiken in Ausdrücken wie „Trägheit, Kraft, Streben, lebensvoll, beweglich, starr, plump, anteillos, geschlossen“ schwelgt, für leere Redensarten, sicherlich sind sie es für unsere Kinder, welchen die Schönheitsformen des Menschen noch fremder sind als die der leblosen Dinge. Wir weisen diese Art der Erklärung zurück, weil sie ferner wegen der Ungleichheit der verglichenen Gegenstände zu unhaltbaren Resultaten führen muss.

Das hat Zeissig gleich bei der ersten ästhetischen Beurteilung an sich selbst erfahren.

Nachdem er das Urteil über den Würfel, er sei plump und deshalb unschön, ganz allgemein ausgesprochen hat, als ob es von diesem Verdikte gar keine Ausnahme geben könne, muss er gleich in der nächsten Zeile gestehen, dass der würfelförmige Sockel am Luther-Denkmal in Annaberg gar nicht plump erscheine (also doch wohl auch nicht unschön!! D. Verf.), weil er durch Platten oben und unten und vor allem durch die Statue selbst gewinne; ausserdem sei er wohlgeeignet zu seinem Zwecke, nämlich die Last zu tragen und die Charakterentschlossenheit Luthers sinnbildlich zum Ausdruck zu bringen. Zeissig vermeidet hier vorsichtig das Wort schön, um den Widerspruch dieses Satzes gegenüber seiner vorausgegangenen Verurteilung des Würfels nicht allzu grell hervorstechen zu lassen. Das hilft ihm aber alles nichts. In Bezug auf die Zweckmässigkeit des würfelförmigen Sockels zum Tragen einer Last kann er zwar sagen, er stehe nicht auf dem Standpunkte jener grossen Richtung in der Aesthetik, welche das Wohlgefallen am Zweckmässigen gleichstelle mit dem Wohlgefallen am Schönen, in Bezug aber auf seine anderen Behauptungen, dass der Würfel die Festigkeit in Luthers Charakter versinnbildliche und im Verhältnis zu den übrigen Teilen des Denkmals nicht plump erscheine, kann er den Widerspruch in seinen Werturteilen nicht wegbringen, denn hier befindet er sich unzweifelhaft auf dem Gebiete des Aesthetischen. Mit seiner ersten Behauptung (Festigkeit Luthers) steht Zeissig in einer Richtung der Aesthetik, welche das Charakteristische, d. h. die Uebereinstimmung des Kunstwerkes mit dem Darzustellenden oder mit anderen Worten der Form mit dem Inhalte, als das einzige Element des Schönen gelten lassen will, mit der zweiten (Verhältnis des Würfels zu den übrigen Teilen) in der Formalästhetik Herbarts und Zimmermanns, welche das Schöne eines Gegenstandes in dem Verhältnis seiner Formenteile sucht. Beide ästhetische Theorien sagen also: Der Würfel ist schön. Die Formalästhetik würde sogar zu demselben Urteil kommen, wenn der Würfel ganz allein für sich betrachtet würde, denn er ist einer der regelmässigsten Körper, und das Regelmässige ist nach ihr immer schön.

Die biologische Analogieästhetik dagegen sagt: Der Würfel ist unschön. Welch ein Widerspruch!

Wir meinen also, man solle die Kinder mit einer Begründung des Schönen verschonen, denn bei dem geringsten Versuche dazu stösst man auf den Widerstreit der ästhetischen Theorien. Abgesehen von den festen Begriffen der regelmässigen Anordnung der Formenelemente in symmetrischer und zentraler Lage verfällt man bei jedem Versuche einer Erklärung in unbestimmte, schwankende, für unsere Kinder nichtssagende Redensarten, die sie gedankenlos und gefühllos nachschwatzen. Allein auf die symmetrische und zentrale Anordnung sollte man daher aufmerksam machen; warum das Zeissig nicht gethan hat, ist mir wunderbar. Wenn ich auch keine grosse Hoffnung habe, dass das Schönheitsgefühl der Kinder dadurch grosse Bereicherung erfahren wird, so nehmen sie dabei doch wichtige und feste geometrische Vorstellungen in sich auf[1]), die auch Wert haben für die geometrische Erkenntnis. Der Weg, die heranwachsende Jugend für die Schönheit der Formen empfänglich zu machen, ist die Gewöhnung. Man zeige das Schöne in zahlreichen konkreten Fällen und sage, dass es schön ist, so wird nach und nach im Zögling ein Gefühl sich regen und der Geschmack sich bilden, auch wenn er nicht für jeden Einzelfall in ihrer Wahrheit anfechtbare Sätze auf der Zunge hat, die möglicherweise erklären könnten, dass dies und das schön ist. Zeissig ist hier auf einen Irrweg geraten, die Absicht war gut, der Weg falsch.

Man begnüge sich also mit der Feststellung, dass eine Körperform in bestimmten Fällen der Verwendung schön aussieht und als Schmuck dient, ohne auf einen Erklärungsversuch dieser Thatsache einzugehen. Gegen Sätze wie: „Das auf die Spitze gestellte Quadrat macht einen gefälligeren Eindruck als das auf einer Seite ruhende“, hätten wir nichts einzuwenden, wenn der Satz beschränkt würde auf die besonderen Fälle, in welchen das wirklich der Fall ist, denn in jener Allgemeinheit ist der Satz falsch. Ein korrekter ästhetischer Satz wäre also etwa folgender: Kugeln auf Gebäuden, Pfeilern, Staketen, Schränken, Bettstellen, Uhren u. s. w. geben diesen Gegenständen einen gefälligen Abschluss. An dem Warum aber gehe man stillschweigend vorbei.

Etwas anders liegt die Sache in Bezug auf die Begründung der Zweckmässigkeitsformen.

Hier steht man in sehr vielen Fällen auf festem Boden, indem man mit klaren Begriffen alle oder einige Gründe angeben kann, warum ein Gebrauchsgegenstand gerade diese und keine andere Form erhalten hat, in manchen Fällen ist es auch für einen Naturgegenstand möglich, zu erklären, warum seine Gestalt zweckmässiger ist als eine andere, oder wie sie entstanden ist durch das Walten der Naturkräfte.

---

[1]) Cf. Hopf, 31. u. 32. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik.

Der Hohlraum eines Trinkglases, eines Wassereimers ist oben weiter als unten (abgestumpfter Kegel auf der kleinen Grundfläche stehend); warum? Wären Glas und Eimer cylindrisch, so müsste im Falle, dass die Flüssigkeit bis auf den letzten Rest ausgegossen werden sollte, die Gefässwand aus der senkrechten Lage mindestens in die wagerechte gebracht werden, die Achse müsste also wenigstens um 90 Grad gedreht werden. Bei der wirklichen Gestalt obiger Gefässe genügt eine kleinere Drehung, um seine Wand in eine Lage zu bringen, dass alles herausläuft; die Arbeit des Ausgiessens ist also kleiner, die kegelstutzförmige Gestalt also zweckmässiger als die cylindrische für alle Gefässe, deren Inhalt ausgegossen oder ausgetrunken werden soll.

Der Trichter ist kegelförmig, an der Stelle des Eingusses weit, an der Stelle des Ausflusses verengt fast bis auf einen Punkt; warum? Die Oeffnung muss weit sein, damit man beim Eingiessen nichts beschüttet, der Trichter muss sich nach unten kegelförmig verengen, weil die Flüssigkeit auf den engen Raum eines Flaschenhalses konzentriert werden soll.

Solche Begründungen halten sich fern von nebelhaften Redereien, sie arbeiten mit klaren Vorstellungen und schaffen unbezweifelte Erkenntnisse; sie sind in der That eine Bereicherung des räumlichen Vorstellens und entsprechen der kulturgeschichtlichen Entwickelung des geometrischen Erkennens, weil dieses, wie oben gezeigt worden ist, aus praktischen Zwecken sich herausgearbeitet hat. Wir sind Zeissig dankbar dafür, dass er zum ersten Male solche Betrachtungen in die Geometrie eingeführt hat und in zahlreichen Fällen die richtigen Gründe getroffen hat. Wer mehr geben will als nackte Begriffe, wer auch die konkreten Erscheinungen der räumlichen Formen der Betrachtung würdigt, der kann an solchen Erklärungen nicht vorbeigehen, denn sie sind dem Schüler interessanter als die Dinge selbst. Eimer, Gläser und sehr viele andere Gegenstände gehören zu den gewöhnlichsten Dingen des Lebens, der Schüler glaubt sie in- und auswendig zu kennen; darum kann sich an ihnen das empirische Interesse kaum mehr erwärmen, da sie nichts Neues an Thatsachen zu bieten scheinen. Hier muss das spekulative Interesse eintreten, die Frage nach dem Warum. Unter der Leitung dieses Interesses gewinnt auch das Thatsächliche wieder neue Bedeutung für den Schüler.[1]) Vom Allgemeinen, vom Gesetzmässigen muss das Interesse wieder herabsteigen zum Individuum selbst (cf. oben). Und gerade auf der Stufe der Formenkunde, d. h. der anschaulichen Betrachtung der Körper ist diese Art der Spekulation am Platze. Diese Behauptung steht nicht im Widerspruche mit der oben von mir ausgesprochenen, dass die Geometrie auf der Anschauungsstufe (Formenkunde der Mittelklassen) sich mög-

[1]) Vergleiche dazu meinen Aufsatz über „Die Synthese des naturgeschichtlichen Unterrichtes“. Päd. Magazin, bei Beyer u. Söhne, Langensalza, wo derselbe psychologische Thatbestand für Gegenstände der Naturlehre erörtert worden ist.

lichst der Spekulation enthalten solle. Jene praktische Spekulation hat mit dieser theoretischen nichts zu thun; jene fragt, wie ist ein Gegenstand zu gestalten, damit er bestimmten Zwecken entspricht, diese, in welchem Verhältnis stehen die Bestandteile einer Raumform zu einander, jene bezieht sich also auf Gegenstände, diese auf reine Formen, jene ist die Spekulation des Handwerkers, diese des Gelehrten. Die praktische Spekulation treiben schon alle Naturvölker, denn sie schaffen Gegenstände, die bestimmten Zwecken angepasst sind, mit der theoretischen beginnt die Wissenschaft. Jene liegt daher auch den Kindern viel näher als diese und ist wohl geeignet, die Anschauungsstufe der Geometrie zu beleben dadurch, dass sie die der Anschauung eigentümlichen Richtungen des Interesses bereichert durch eine neue.

Es entsteht nun die Frage, ob derartige Begründungen gerade in die Geometrie gehören oder in ein anderes Fach des Lehrplanes. Die Antwort scheint mir in Bezug auf obige Beispiele nicht zweifelhaft. Zählen wir einmal alle Momente auf, welche möglicher Weise besagte Erscheinungen des Ausfliessens der Flüssigkeiten bewirken könnten. Beim Trichter kann nur in Frage kommen 1. seine Gestalt, 2. sein Stoff, 3. die Schwere der Flüssigkeit, und beim Eimer kommt noch die Drehung dazu. Ohne Weiteres ist klar, dass der Stoff ein vollkommen nebensächliches Merkmal ist, das zu besagter Erscheinung gar nichts beiträgt. In die Chemie gehört also die Sache nicht. Als wesentliche Merkmale bleiben nur die Gestalt, die Schwere und die Drehung, von welchen erstere in das Gebiet der Geometrie, letztere beiden zur Physik gehören. Geometrie und Physik werden sich also um die Behandlung streiten.[1]) Da die physikalischen und geometrischen Merkmale bei den genannten Beispielen gleich wichtig sind, so ist aus der Sache selbst eine Entscheidung nicht zu holen. Die Psychologie, d. h. die Apperzeptionsmöglichkeit muss den Ausschlag geben. Nun ist klar, dass die Kinder von der Schwere und der Bewegung aus ihren täglichen Erfahrungen so viel wissen, als zur Erklärung obiger Erscheinungen notwendig ist, das Hindernis des Verständnisses, dessen Beseitigung eine grössere Arbeit erfordert, liegt also auf dem Gebiete der Geometrie. Also kann kein Zweifel bestehen, dass in den genannten Beispielen die Begründung des Ausfliessens der Flüssigkeit zum geometrischen Unterrichte gehört. Die Physik würde auch bei der Behandlung der Schwere und der Bewegung wegen der allzu grossen Allgemeinheit dieser Begriffe kaum die Möglichkeit haben, bis zu solchen speziellen Fällen herabzusteigen. Ebenso ist es immer, wo die Sachlage ähnlich liegt. Sobald also die nichtgeometrischen Kenntnisse, welche die Begründung der Zweckmässigkeit voraussetzt, als tägliche Erfahrungen der Kinder bekannt sind, so ist kein Zweifel, dass die Sache in die Geometrie gehört.

[1]) Dieser Widerstreit verwandter Wissenschaften tritt bei Anlegung eines Lehrplanes in vielen Fällen zu Tage, nicht bloss zwischen Physik, Chemie und Geometrie, ebenso oft auch zwischen Religion und Geschichte und anderen.

Bei sehr vielen Zweckmässigkeitserscheinungen — wir können ruhig sagen, bei den weitaus meisten — steht es aber gerade umgekehrt. Zeissig will z. B. beweisen, dass die nach oben kegelförmig sich erweiternde Gestalt des Eimers ein Vorteil ist für den Druck, welchen sein Boden auszuhalten hat, weil selbiger bei zylindrischer Gestalt des Eimers grösser ausfallen würde, natürlich wenn dieser mit derselben Flüssigkeitsmasse gefüllt ist als jener. Er braucht dazu das Gesetz, welches die Physik das hydrostatische Paradoxon genannt hat, demzufolge 3 gefüllte Gefässe bei gleicher Grundfläche und Höhe denselben Bodendruck auszuhalten haben, gleichgültig ob die Gefässe überall gleich weit oder ob sie nach oben weiter oder enger werden, und verlangt, dass die Geometrie dies Gesetz erklären solle, wenn es die Physik nicht schon gethan habe. Das ist falsch. Weder die Ableitung des Gesetzes, noch die Anwendung auf den Eimer gehört in die Geometrie, sondern in die Physik. Hier bieten offenbar die Begriffe des Boden- und Seitendruckes und die Fortpflanzung des Druckes innerhalb der Flüssigkeit die grössten Hindernisse für das Verständnis, als Formenvorstellungen dagegen genügen die landläufigen Anschauungen eines überall gleich weiten, eines nach oben enger oder weiter werdenden Gefässes. Dazu kommt, dass die Physik gerade dieses Problem ausführlich behandelt, von ihr muss erwartet werden, dass sie ihrerseits auch die spezielle Anwendung auf den gefüllten Eimer macht. Kommt die Geometrie früher auf den Eimer zu sprechen als die Physik auf jenes Druckproblem, so hat jene nicht, wie Zeissig verlangt, das allgemeine Druckgesetz vorauszunehmen, sondern sie hat sich zu begnügen mit der Thatsache, dass Eimer kegelförmig gemacht werden, sie arbeitet dadurch dem späteren physikalischen Unterrichte in die Hand, indem sie dieser Wissenschaft eine unerklärte Thatsache als Problem überliefert und dazu noch geläuterte Formenbegriffe. Kommt aber umgekehrt die Physik auf das Druckproblem im Eimer früher zu sprechen als die Geometrie, auch gut, dann wird die Geometrie an ihrer Stelle kurz an die abgemachte Sache erinnern, eine Erklärung des Problems aber gehört dann erst recht nicht in die Geometrie. In Bezug auf diesen Punkt hat Zeissig viel gesündigt, offenbar aus Liebe zu dem Kinde seines Geistes. Er hat es zu schön ausstaffieren wollen und ist deshalb über das erlaubte Mass weit hinausgeschossen. Sein Buch ist eine Sammelstelle aus allen Kapiteln der Physik; Licht, Wärme, Schall, Elektrizität, Mechanik, astronomische Geographie geben sich ein Stelldichein. Wir erinnern hier Zeissig an Ziller: „Der mathematische Unterricht darf keineswegs in Sachunterricht untergehen, ja er darf diesen auch nicht zum Teil ersetzen oder vertreten wollen.“ „Es muss aller Vermischung der Fächer entgegengewirkt werden, die Fächer des Unterrichts müssen stets getrennt bleiben, weil sie verschiedenen Abteilungen des Geistes entsprechen.“ So schreibt der Mann, welcher auf die Konzentration der Fächer das grösste Gewicht legte und trotzdem die Fächer reinlich auseinander gehalten wissen wollte.

Was die Physik in einer ganzen Einheit behandeln würde, wird bei Zeissig in einer kurzen Anwendungsaufgabe abgemacht; wozu die Kinder Stunden brauchen würden, um es zu verstehen, sollen sie in einigen Minuten in sich aufnehmen. Dadurch entstehen zwei der schwersten pädagogischen Sünden. Zeissig erzeugt Unklarheit und Konfusion. Beispiel: Bei der Betrachtung der Walzenform kommt folgende Anwendungsaufgabe vor, die sich, nebenbei bemerkt, ganz auf dem Gebiete der Geometrie bewegt: „Welchen Zweck verfolgt man dadurch, dass man z. B. dem inneren Raume Walzenform und keine andere Form giebt?“ Antwort: „Auf kleinstem Raume die grösste Masse (Volumen)“, ohne ein Wort der Erklärung. Dann werden als Beispiele eine Anzahl anderer walzenförmiger Gegenstände, bei welchen derselbe Erscheinungsgrund vorliegen soll, nur mit Namen genannt, dann kommt das Gesetz: „Die Walzenform gestattet auf kleinstem Raume die grösste Masse“. Welch ein Unsinn! Die Masse nimmt zu mit der Ausdehnung des Körpers und dem spezifischen Gewicht: je grösser der Raum, desto grösser die Masse, je grösser die Dichtigkeit, desto grösser die Masse. Stünde also da: auf kleinstem Raume die kleinste Masse, so wäre das wenigstens richtig für denselben Stoff, hätte aber mit der Walzenform überhaupt nichts zu thun. Man kann den Satz betrachten, wie man will, er bleibt immer sinnlos. Was mag wohl Zeissig mit diesem rätselhaften Orakelspruch gemeint haben? Ich bin schliesslich auf den Satz verfallen: Von allen Säulen mit gleicher Mantelfläche und Höhe hat die Walze den grössten Inhalt. Ob ich aber damit das Richtige getroffen, weiss ich nicht. Gleich darauf kommt der Satz: „Die Organe der Pflanzen und Tiere haben als Grundform die Walzenform und die Cylinderform“. Warum? Ohne jedes Wort der Erklärung folgt: „Die Walzenform gestattet grösste Ausnützung des Raumes bei grösster Flächenentwickelung“. Verstehe den Satz, wer will und kann, ich habe es aufgegeben. So wird die Zweckmässigkeitsbetrachtung Zeissigs zu einer Sammlung unverstandener und unverständlicher Sätze. Mir scheint, als wäre er in fachwissenschaftlicher Beziehung der Sache nicht gewachsen gewesen, man muss den guten Willen für das Können nehmen.

Dass die grosse Masse schönster Probleme dicht zusammengedrängt in die Anwendungsstufe der Geometrie hineingepresst wird, führt zu einer zweiten pädagogischen Sünde: zur Verschwendung des Kulturgutes und zur Uebersättigung der Kinder. Was Zeissig an physikalisch-sachlichen Problemen bietet, würde bei sparsamer und richtiger Verwendung als Ausgangspunkte der Physik genügen zur Ableitung eines sehr grossen Stückes des physikalischen Lehrgebäudes. Hier aber werden diese kostbaren Probleme einfach vor den Kindern hingeschüttet und halbverstandene Lösungen ihnen in den Mund gestopft. Hier muss man — ich bitte um Verzeihung — unwillkürlich an das Sprichwort von den Perlen denken, welche einem gewissen Tiere, das ich nicht

nennen will, vorgeworfen werden. Der Erfolg muss sein: Ueberfütterung, Verdauungsstörung, geistiger Ballast. Ziller sagt: „Am besten ist es, wenn jede Vorstellung in einem ganz allmählichen Fortschritt zur Klarheit emporsteigt. So bleibt die Empfänglichkeit frisch und die Aufmerksamkeit gespannt, die Vorstellung erhält aber dadurch Zeit, in alle Teile des Gedankenkreises einzudringen und aus den neuen Verbindungen neues Licht zu schöpfen". „Bei zu rascher Darbietung wird die Empfänglichkeit für die spekulativen Betrachtungen abgestumpft, wozu der Gegenstand auffordert." „Die Frische der Empfänglichkeit wird immer geschwächt, wenn der Schüler zu rasch zu den Resultaten, oder sogar zu den Höhepunkten der Erkenntnis hingeführt wird und wenn Antizipationen stattfinden.[1])

Wir schliessen diesen Abschnitt über Zeissigs Bestrebungen, die Schönheit und Zweckmässigkeit der Formen zu begründen, zusammenfassend also ab: Die Erklärung, warum die Form eines Gegenstandes schön aussieht, muss unter allen Umständen unterbleiben, da sie sich auf zweifelhafte Theorien stützt. Der Geometrieunterricht muss sich begnügen damit, das Schöne in zahlreichen konkreten Fällen zu zeigen und zu konstatieren, dass es schön ist, um so durch Anschauung und Gewöhnung den Geschmack zu reinigen und zu befestigen. Höchstens kann auf Elemente der Formalästhetik, auf die symmetrische und zentrale Anordnung aufmerksam gemacht werden, weil diese der geometrischen Betrachtungsweise am nächsten liegt und selbst Geometrie ist.

Die Begründung, warum für einen Gegenstand eine bestimmte Form zweckmässig ist, muss dagegen erbracht werden in denjenigen Fällen, wo die nichtgeometrischen Vorstellungen, welche zur Erklärung notwendig sind (in der Regel physikalischen oder naturwissenschaftlichen Inhaltes), dem Erfahrungskreis des Schülers angehören, sodass auf leichte Weise ein Verständnis erzielt werden kann. Ist das nicht der Fall, so ist die Begründung dem Sachunterrichte, also der Physik und der Naturgeschichte, zu überlassen. Diese Fächer mögen dann beurteilen, ob die Sache dem Kinde zum klaren Verständnis gebracht werden kann, oder ob sie über das Fassungsvermögen und das Wissen desselben hinausliegt. Nur so wird es möglich, Unklarheiten zu vermeiden. Klarheit ist das allererste Erfordernis jedes Unterrichtes, lieber schweigen als Unklares bieten.

Wir nehmen Zeissig diese Verstösse nicht übel, sie sind das Loos aller, welche neue Gedanken entwickeln. In der ersten Begeisterung geht man über alles Mass hinaus, vergessend die Besonnenheit

---

[1]) Da wir nicht beabsichtigen, in eine ausführliche Kritik einzutreten, wie Zeissig die Formalstufen handhabt, so wollen wir im Anschluss an das Gesagte nur nebenbei bemerken, dass der grösste Mangel seiner Präparationen in der Ueberfüllung der Anwendungsstufe liegt. Hier stopft er alles (selbst auch die Ableitung neuer geometrischer Begriffe) hinein, was er anderswo nicht unterzubringen versteht, und leitet so zur Flüchtigkeit der Abstraktion an. Ueberhaupt muss gesagt werden, dass er die formalen Stufen nicht nur anfängerhaft, sondern sogar falsch handhabt. Das Wesen der 3. Stufe besteht nicht in der Vergleichung, diese is nur Mittel der Abstraktion, und das Wesen der 4. Stufe nicht in der Verallgemeinerungt sondern in systematischer Ordnung des schon auf der 3. Stufe Verallgemeinerten.

und die natürlichen Grenzen. Nur für seine vielen Unklarheiten giebt es keine Entschuldigung.

Mit der Behandlung der Sachgebiete durch Zeissig hängt die Frage zusammen, wie er die Konzentration handhabt. Zeissig ist Anhänger der strengen gleichzeitigen Konzentration, nach welcher die verschiedenen Fächer dieselben Stoffe gleichzeitig behandeln, aber jedes nach seiner ihm eigentümlichen Richtung, sodass eins das andere ergänzt. Aber er breitet diese Konzentration nicht auf alle Fächer des Lehrplanes aus, wie es sein müsste nach der ersten Konzentrationsidee Zillers, sondern er beschränkt sie auf eine kleine Gruppe verwandter Fächer, nämlich derjenigen drei, welche sich mit den Raumformen beschäftigen, auf die Geometrie, das Zeichnen und den Handfertigkeitsunterricht. Diese „Trias" von Fächern sollen ihren Stoff parallel nebeneinander ordnen, wobei die Geometrie die führende Rolle spielt. Da Zeissig die Fäden zwischen der Geometrie und dem gleichzeitigen Unterrichte in Naturkunde und den Gesinnungsfächern zerschnitten hat, so ist es ihm möglich, dem geometrischen Stoffe eine Anordnung zu geben, die ihr Prinzip in sich selbst trägt. Ausschlaggebend dabei sind ihm also nicht die Ausgangspunkte, sondern das Nacheinander des fachwissenschaftlichen Stoffes. Das entspricht unseren Forderungen, wie wir sie oben des Längeren auseinandergesetzt haben. Wir haben deshalb auch gegen seine Anordnung nichts weiter einzuwenden, als die schon oben gerügte Ein- und Zwischenschiebung spekulativer Partien in die anschauliche Körperbetrachtung. Das Zeichnen und der Handfertigkeitsunterricht aber müssen sich bei Zeissig dem geometrischen Gange fügen. Betrachtet z. B. die Geometrie den Würfel und das Quadrat, so hat das Zeichnen gleichzeitig Zierformen zu machen, deren Grundfigur das Quadrat ist, und der Handfertigkeitsunterricht Gebrauchsgegenstände in Form von quadratischen Scheiben und Würfeln. Und so geht es weiter bis ans Ende. Zeissig hat in sein Geometriebuch einen vollen Lehrplan für beide Fächer hineingearbeitet mit reichlicher Auswahl des Stoffes, um die Ausführungsmöglichkeit seiner Forderung zu zeigen, obgleich das eigentlich gar nicht Sache der Geometrie ist.

Wenn man die engere Konzentrationsidee Zillers nicht aufgeben will, aber einsieht, dass ihre Ausdehnung auf den ganzen Lehrplan für die einzelnen Fächer zu einem unerträglichen Zwang führt, so liegt der Gedanke nahe, sie zu beschränken auf einzelne Gruppen verwandter Fächer. Angedeutet ist dieser Gedanke eigentlich schon bei Ziller selbst, da auch bei ihm nicht jedes Fach in jedem Augenblicke direkt in Abhängigkeit von dem Gesinnungsstoff als Zentrum stand, sondern oft auch indirekt durch ein zwischenliegendes Fach. Nach Ziller war die strenge Konzentration schon erfüllt, wenn z. B. die Geometrie in einer bestimmten Einheit ihren Ausgangspunkt in der Naturkunde hatte, wenn nur die Naturkunde ihrerseits zur selbigen Zeit ein Thema behandelte, das aus den Gesinnungsfächern seinen

Ausgang nahm. Thatsächlich hatte also schon Ziller engere Gruppen voneinander abhängiger Fächer. So bildete z. B. die Naturkunde mit allen Fächern, welche die Formen des Raumes und der Zahl behandelten, eine engere Gruppe, und wiederum die Fächer, deren Inhalt die Raumvorstellungen sind (Geometrie, Zeichnen, Handfertigkeit), eine noch engere. Aber immer musste zwischen den Gruppen ein Verbindungsfaden sein, der an einer Stelle wenigstens bis in das Zentralfach hineinführte.

Die nachzillersche Zeit machte Versuche, zunächst die Verbindungsfäden zwischen den Gruppen zu durchschneiden. So machte Junge-Kiel schon den Vorschlag, die naturgeschichtlichen Fächer mit ihrem ganzen Anhange von den Gesinnungsfächern zu lösen und so zwei voneinander unabhängige Gruppen zu schaffen, von denen jede von einem leitenden Fache als Zentrum beherrscht werden sollte, die eine von der Religion, die andere von der Naturkunde. Zeissig geht noch einen Schritt weiter und schneidet auch die Fäden ab, welche die Raumformenfächer mit den Sachdisziplinen in dem vorigen Vorschlag noch vereinigt hatten. Dasselbe Prinzip auf den ganzen Lehrplan ausgedehnt, würde diesen in eine Anzahl von Fächergruppen zerlegen, wobei in jeder einzelnen gleichzeitige Konzentration herrschte unter Leitung eines der in ihr vereinigten Fächer, während zwischen den einzelnen Gruppen selbst keine Verbindung nach dem Grundsatze der gleichzeitigen Konzentration mehr bestände.

Unsere Beurteilung der Zeissig'schen Konzentration möchten wir mit der Frage einleiten: wie mag es nur kommen, dass allemal der, welcher über Geometrie schreibt, fordert, die Geometrie solle tonangebend, die anderen beiden Fächer der Trias dagegen abhängig sein, die Methodiker für das Zeichnen aber, sowie die für den Handfertigkeitsunterricht wiederum ihrerseits dasselbe Vorrecht für ihr Fach in Anspruch nehmen? Das ist doch eine ganz merkwürdige Thatsache, welche zu denken giebt. Sollte der Fehler vielleicht doch nicht in der Einseitigkeit der Personen, sondern in der Sache liegen? Wenn Ziller die Religion in den Mittelpunkt des Lehrplanes stellte, so war für ihn der Gedanke ausschlaggebend: Wenn die Religion den ganzen Gedankenkreis der Menschen beherrschen soll, so muss der Unterricht schon dafür sorgen, dass die Fäden von den religiösen Vorstellungen in alle anderen Gedankenkreise hineinführen. Wenn nun Zeissig für die Geometrie dieselbe Stellung innerhalb einer Gruppe von Fächern beansprucht, so müsste doch erst der Nachweis erbracht werden, dass dafür begründete Ursachen vorliegen. Sollte man z. B. nicht auch sagen können: Das Zeichnen hat einen viel weiteren Stoffkreis als die Geometrie, welch letztere ja nur einen kleinen Teil der Raumvorstellungen des Zeichnens behandelt; das Zeichnen hat einen weiteren Umfang der Interessenrichtungen, indem es neben der Anschauung auch den Sinn für das Schöne in weiterem Masse, als die Geometrie es kann, zu pflegen unternimmt; das Zeichnen führt nach

Art der Kunst alles in concreto vor, das Konkrete aber ist die Grundlage für das Begriffliche der Geometrie; das Zeichnen ist ein Können im Konkreten, das aber geht immer voraus dem abstrakten Denken und Wissen; — also eignet sich das Zeichnen als Zentrum der Fächertrias in viel natürlicherer Weise als die Geometrie. Wir wollen das Für und Wider nicht weiter verfolgen und gegenseitig abschätzen, denn wir stehen auf dem Standpunkte, dass überhaupt kein Fach aus sich selbst heraus das Recht ableiten kann, die anderen beherrschen zu wollen. Nach unserer Auffassung der Konzentration ist diese kein unipolares Prinzip, das aus einem Punkte heraus, respektive im Fortschritte des Unterrichtes aus einer Achse heraus seine Strahlen nach allen Richtungen hin auswirft, sondern ein Schlagen von hinüber und herüber laufenden Verbindungsfäden, durch welche Zusammengehöriges im Vorstellungskreis absichtlich verbunden wird, wobei jedem Fache die Aufgabe zufällt, in allen anderen Fächern nach Verwandtem zu suchen, das der Verbindung wert ist und ihrer bedarf. Alle Fächer stehen sich also gleichberechtigt gegenüber in Bezug auf den Konzentrationsgedanken,[1]) keines herrscht, keines dient, alle aber pflegen freundschaftlich ihre Beziehungen untereinander, ebenso aber auch mit dem Erfahrungskreis des Zöglings. Die gleichzeitige Konzentration ist nur eine Unterart dieses allgemeinen Prinzipes, welche den ganzen Umfang der Konzentration aber noch lange nicht erschöpft. Jedes Fach ist sein eigener Herr, es verfolgt in seinem Fortschritt einen wertvollen Faden des fachwissenschaftlichen Stoffes. Nur für Fächer, die in sich selbst einen solchen nicht besitzen, ist Anlehnung an ein führendes Fach angebracht. Die Berechtigung dieses Verhältnisses folgt aber nicht aus der Macht des Stärkeren, sondern aus dem Unvermögen des Schwächeren.

Aus diesem letzten Gedanken heraus stimmen wir mit Zeissig überein, wenn er dem Handfertigkeitsunterrichte, welcher überhaupt keine Wissenschaft verkörpert und also auch keine notwendige Reihe fachwissenschaftlichen Stoffes aufzuweisen hat, keine selbständige Stellung im Lehrplan einräumen will. Aber ihn, wie Zeissig will, nur mit der Geometrie in Verbindung zu bringen, scheint mir verfehlt. An anderer Stelle (Blätter für Knabenhandarbeit) habe ich auseinander gesetzt, dass der Vorkursus des Handfertigkeitsunterrichtes zusammen mit dem malenden Zeichnen während der drei ersten Schuljahre in den Dienst des Anschauungsunterrichtes zu setzen ist, dass dann die Papparbeiten in den Mittelklassen (4. und 5. Schuljahr) an die Geometrie anzulehnen sind, also nach unserem Plane mit der Formenkunde (Körperbetrachtung), wobei dem 4. Schuljahre die geradlinig, dem 5. die krummlinig begrenzten Körper zuzuweisen sind. Die übrigen Teile, wie Kerbschnitt, Hobelbank, Eisenarbeiten u. s. w. (6.—8. Schuljahr), mögen dann eine freiere Stellung einnehmen, der

[1]) Wir bitten, das nicht zu verwechseln mit der Stellung der Fächer zum Erziehungsziel.

Kerbschnitt, weil er sich mit dem Zeichnen, mit welchem er die meiste Verwandtschaft besitzt, nicht mehr verträgt, da dies längst über die Stufe der geraden Linien hinaus ist, wenn jener damit beginnt, die Hobelbankarbeiten, weil sie mit der Geometrie nicht mehr in Einklang zu bringen sind. Eher würde sich da eine Verbindung mit der Physik und Chemie herstellen lassen. Mir scheint aber, dass diese Wissenschaften der Hobelbank mehr Anwendungsgebiete als Ausgangspunkte zu liefern imstande sein dürften.

Für das Zeichnen liegt aber die Frage nach dem Konzentrationsbedürfnis etwas anders. Das Zeichnen repräsentiert im Lehrplan zwar auch keine Wissenschaft, wohl aber eine Kunst. Wir haben hier in erster Linie an die Baukunst zu denken, nicht bloss deswegen weil sie sich dem Zeichnen am besten anpassen lässt, sondern weil sie überhaupt von jeher die führende Rolle unter den Formenkünsten innegehabt, weil sie geradezu alle anderen Künste in sich vereinigt hat. Die Baukunst nun hat in ihrer geschichtlichen Entwickelung eine fortlaufende Reihe von charakteristischen Formen hervorgebracht, welche theoretisch unter dem Namen der Baustile zusammengefasst worden sind. Vom griechischen Baustil bis zum Rokoko durchlaufen diese eine geordnete und wertvolle Reihe von Formen, die mit dem einfachen geradlinigen Muster beginnt und mit dem kompliziertesten krummlinigen schliesst, eine Reihe, auf welcher sich sehr wohl ein naturgemässer Lehrplan aufbauen liesse, der vom Leichten zum Schweren fortschreitet, und der wertvoll genug ist, dass er die Reihe der Zeichnungen bestimmt. Wer diesen Gedanken anerkennt, für den ist eine Anlehnung des Zeichnens an die Geometrie kein Bedürfnis. Soviel wir unterrichtet sind, vertritt diese Idee Professor Rein. Auch Menard hat in den Jahrbüchern des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik einen Zeichen-Lehrplan verfochten, der auf die Kulturgeschichte sich aufbaut.

Wenn man nun bedenkt, dass auch die Formenkunde sich nicht schwer dieser Baustilreihe anschliessen lässt, ohne die fachwissenschaftliche Ordnung der Begriffe zu verletzen, so würde wenigstens für das 4. und 5. Schuljahr ein Parallelismus zwischen Geometrie und Zeichnen hergestellt sein, bei welchem nicht nur das Nebeneinander des sachlichen Stoffes entsprechend dem Prinzipe der Konzentration, sondern auch das Nacheinander der Ausgangspunkte durch dieselbe geschichtliche Reihe gewahrt wäre, ohne dass, was die Hauptsache ist, die fachwissenschaftliche Reihe der Geometrie gestört würde. Das wäre eine Art der Konzentration, bei welcher kein Fach dem anderen einen Zwang aufzulegen braucht, keines befiehlt und keines gehorcht, beide aber doch in den Sachgebieten zusammenhängen, weil sie aus demselben Stoffkreis ihre Motive entnehmen. Ob in dieser höheren Einheit die Auflösung des Konfliktes zwischen dem Nacheinander des Stoffes in jedem einzelnen Fache und dem Nebeneinander des Stoffes der verschiedenen Fächer liegt, mag die Zukunft ent-

scheiden. Wir wollten hier nur zeigen, dass die von Zeissig geforderte Unterordnung des Zeichnens unter die Raumlehre nicht der einzige Weg ist, um zwischen diesen Disziplinen eine Brücke herzustellen. Die Frage aber, welcher von den beiden der richtige Weg ist, mag offen bleiben, da wir hier nicht über das Zeichnen, sondern über die Geometrie handeln. Nur ein Bedenken möchten wir gegen Zeissig noch geltend machen. Er will seine Formenkunde im 7. Schuljahr beginnen, also muss er seiner gleichzeitigen Konzentration entsprechend auch das Zeichnen und die Handfertigkeit erst in diesem Schuljahr anfangen lassen. Das widerspricht denn doch vollständig allen Vernunftgründen und dem üblichen Brauche. Nach unserer Meinung haben alle drei Fächer im 4. Schuljahr zu beginnen. Das lässt sich für das Zeichnen und die Handfertigkeit genau mit denselben individualen und völker-psychologischen Gründen belegen, wie das oben geschehen ist für die Geometrie.

Zum Schlusse wollen wir kurz noch einen Punkt berühren, welcher auf dem Gebiet der Sprache liegt. Soweit unsere Kenntnis der Geometrie reicht, weisen ihn Zeissigs Buch und das von Martin-Schmidt zum ersten Male auf. Die Sache geht zurück auf Hildebrands sprachliche Bestrebungen.[1]) Dieser verlangt, dass Wort und Sache immer zusammen gegeben werden sollen. Diese Mahnung ist nicht an die Sachfächer gerichtet, denn sie haben diesen Grundsatz von jeher befolgt, sie betrifft vielmehr den deutschen Unterricht selbst, der vielfach Worte giebt ohne Sinn. Hildebrand fordert aber ferner, dass die abgeschliffenen Worte der deutschen Sprache wieder zu neuem Glanze erhoben werden sollen, durch Rückgehen auf ihre ursprüngliche sinnlich-anschauliche Bedeutung. Diese letztere Forderung hat sich in der pädagogischen Praxis verdichtet zu einem Aufbau von Wortfamilien, von welchen eine jede alle Ausdrücke in sich vereinigt, die auf denselben Stamm zurückgehen und demnach auch auf dasselbe sinnliche Bild. Dementsprechend führt Zeissig z. B. das Wort „Würfel" zurück auf „würfeln, werfen beim Spiel, Wurf". Er fügt aber, um die Wortfamilie zu vervollständigen, noch hinzu: „Der Würfel ist gefallen. Von Menschen heisst es, dass sie „gewürfelt" wären. Zusammengewürfelt, ausgewürfelt. Würfelzucker, Würfelkohle."

Wie ist darüber zu urteilen? Den grossen Wert onomatischer Betrachtung der deutschen Sprache erkennen wir kritiklos an. Es fragt sich nur, in welche Disziplin sie gehören. Nun selbstverständlich in den deutschen Unterricht. Dem widerspricht aber die Forderung, dass Wort und Sache immer zugleich erfasst werden sollen. Wie sollen wir uns entscheiden? Das obige Beispiel mag es zeigen. Den Ausdruck „Würfel", welcher in der Geometrie einen abstrakten Begriff bezeichnet, sofort mit dem konkreten Spielwürfel in Verbindung

[1]) Hildebrand: Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule und von deutscher Erziehung und Bildung.

zu bringen, also auch mit würfeln, werfen, Wurf, erscheint uns als eine notwendige Vorsicht, einmal weil wir dadurch einem solchen technischen Ausdrucke, welcher dem Kinde in dieser Anwendung immer, manchmal sogar überhaupt ungewöhnlich und fremd erscheint, einen heimatlichen Boden verschaffen, in den er fest einwachsen kann, zum andern weil wir dadurch den Grund ermitteln, warum der gebrauchte technische Ausdruck die Sache richtig und treffend bezeichnet. So können wir auch Martin-Schmidt nur zustimmen, wenn sie z. B. das dem Kinde ganz ungewöhnliche Wort „Raum" heimisch machen durch die allbekannten Zusammensetzungen: „Stubenraum, Kellerraum, Bodenraum" und durch „geräumig und räumen" (besser würde noch sein „ausräumen und einräumen"). Aus dem Zwecke dieser Art von onomatischen Belehrungen geht hervor, dass sie sich im Unterrichte unmittelbar an den gegebenen technischen Ausdruck anschliessen müssen, also nicht erst, wie Zeissig thut auf der Stufe der Anwendung. Ausserdem kann es weiter aber auch Redensarten und Beziehungen geben, die ein Schlaglicht auf den geometrischen Begriff selbst werfen, oder ihn in einer eigentümlichen Anwendung zeigen. Solche gehören auf die Stufe der Anwendung. Die Frage, ob die Ausdrücke „Würfelzucker und Würfelkohle" in geometrischem Sinne richtig gebildet sind, erscheint uns ganz vortrefflich für diese Stufe des Unterrichtes. Voraussetzung ist dabei aber immer, dass alle sprachlichen Behandlungen so kurz abgemacht werden können, dass sie den Fortschritt des Unterrichtes nicht wesentlich aufhalten. Sonst werden sie als eine Last empfunden. Zeissig geht über das Erlaubte, dessen Grenzen hiermit ungefähr wenigstens bestimmt sind, weit hinaus und macht manchmal die Geometriestunde geradezu zu einer deutschen Stunde. Die Redensarten „gewürfelter Mensch, zusammengewürfelt, ausgewürfelt, der Würfel ist gefallen", haben mit dem geometrischen Begriffe des Würfels absolut nichts zu thun, es sind übertragene Wendungen, die abgeleitet sind aus dem Gebrauch des Spielwürfels. Solche Dinge sollte man doch wirklich dem deutschen Unterrichte überlassen. Der mag entscheiden, ob sie wert sind der Behandlung, oder ob er sie beiseite setzen muss zu Gunsten wichtigerer Wortfamilien, die viel einschneidender das Wesen der deutschen Sprache bestimmen als solche verschneite Redebrocken. Es kann nimmermehr Sache der Fachwissenschaft sein, die Wortfamilien in relativer Vollständigkeit zu behandeln, das mag der deutsche Unterricht besorgen. In die Fachwissenschaft gehört nur das hinein, was unmittelbar mit ihr zu thun hat, was also den technischen Ausdruck erklärt oder den Begriff selbst. Aber auch dabei ist Voraussetzung, dass die Geometriestunde durch lange Auseinandersetzungen nicht zur Sprachstunde ausartet. Zeissig überschreitet auch in dieser Beziehung alles Mass, während Martin-Schmidt eher zu wenig als zu viel geben.

Das Buch von Zeissig ist eine merkwürdige Erscheinung der Geometrielitteratur, reich an guten Ideen, ebenso reich aber auch an

fehlungen in der Ausführung. So wie es heute ist, kann es unmöglich geometrischen Praxis als verlässlicher Wegweiser dienen, die Goldrner in ihm müssen erst noch in gangbare Münze umgesetzt werden.

Wir wenden uns nun der Raumlehre von Martin und Schmidt zu. Wenn wir in Zeissigs Arbeit die weite Ausbreitung des konkreten Stoffes, der einem Begriffe zugehört, rühmen mussten, so ist dieses Buch dadurch ausgezeichnet, dass es eine grosse Anzahl praktischer Probleme in einer der Wirklichkeit entsprechenden Gestalt zum ersten Male in den Geometrieunterricht eingeführt hat. Da die Verfasser ihren fachwissenschaftlichen Stoff über das gebräuchliche Mass der Volksschule ausdehnen wollten, so kamen sie in Gebiete, die bisher methodisch noch ganz unbebaut waren. So waren sie gezwungen, nach neuen Sachaufgaben zu suchen. Die Verfasser haben das mit grossem Eifer und Geschick gethan. Sie haben die Werkstätten durchforscht und die Handwerker um Rat gefragt, dazu auch technische Lehrbücher durchstudiert. Mit Scharfsinn haben sie überall das geometrische Problem unter der deckenden Hülle hervorgezogen und die Lösung gegeben. So ist etwas Tüchtiges zuwege gebracht worden.

Aus der praktischen Aufgabe entwickeln sie die neue geometrische Erkenntnis und das erkannte Gesetz wenden sie wieder auf Aufgaben an, die meist sachlicher Natur sind und der Wirklichkeit zuverlässig entsprechen. So werden die sachlichen Aufgaben nicht nur zu Ausgangspunkten, sondern auch zu Zielpunkten der Betrachtung, von ihnen geht eine jede Lektion aus und zu ihnen kehrt sie wieder zurück. So normieren die Verfasser ihren Standpunkt in fast wörtlicher Uebereinstimmung mit Pickel. Die Ausgangspunkte sind oft individuell zugeschnitten, manchmal aber auch generell gehalten, die Bekanntschaft mit den Individuen wird den Schülern vermittelt durch Beobachtungen in der Heimat. Die Anwendungsaufgaben sind meist sachlich-generell, sie interessieren also durch die allgemeine Regel, die sie verkörpern.

Die Verfasser sind Anhänger der Konzentration im weiteren Sinne, sie dringen auf den Zusammenschluss des geometrischen Wissens mit dem Erfahrungskreis der Schüler, aber auch auf die Verbindung der Fächer untereinander, ohne aber die Geometrie den anderen Fächern überordnen zu wollen. Sie überlassen es vielmehr dem Ermessen der anderen Wissenschaften, die gebotenen Anregungen weiter zu verfolgen, wenn sie Bedürfnis danach haben. Die Konzentration muss also im Sinne der Verfasser aus dem Anlehnungsbedürfnis der anderen Wissenschaften ausgehen und nicht der Herrschsucht der einen entspringen, sie soll einem Mangel, einem Verlangen abhelfen, und nicht durch Zwang auferlegt werden, ganz so wie wir das oben dargelegt haben. Das schliesst nicht aus, dass die anderen Fächer gelegentlich hilfsbereit einspringen, um der Geometrie eine Arbeit abzunehmen, dass z. B. das Rechnen eine Anzahl rechnerischer Auf-

gaben löst, das Zeichnen eine zeitraubende Figur, der deutsche Unterricht einen geometrischen Aufsatz anfertigen lässt, alles das aber als Episoden in diesen Fächern, ohne den fachwissenschaftlichen Gang in ihnen zu beeinträchtigen. Das kann man sich gefallen lassen.

Soweit sind wir mit den Verfassern einverstanden, es sind altanerkannte Forderungen, die hier eine schöne Erfüllung erhalten haben. Aber die Verfasser haben auch neue methodische Prinzipien in das Buch hineingearbeitet, die einer eingehenden Besprechung wohl wert, aber auch bedürftig sind. Zu diesen wenden wir uns jetzt.

Das erste und noch am wenigsten einschneidende ist ihr heimatkundliches Prinzip: „In den Mittelpunkt der Raumlehre sind typische Raumformen aus der Heimat des Kindes zu stellen, — nicht solche der räumlichen Fremde und zeitlichen Ferne“. Uns scheint, als ob dieses Prinzip durch eine falsche Auslegung des pädagogischen Grundsatzes: „Vom Nahen zum Entfernten!“ veranlasst worden wäre. Denn dieser Satz betont ja nicht bloss das zeitliche Später des Entfernten, sondern auch den höheren Wert des Nahen. Aber dieser Satz ist nur richtig, wenn seine räumliche Deutung, welche schon von den unmittelbaren Schulen Pestalozzis irrender Weise in die Pädagogik eingeführt worden ist, aufgegeben wird. Nicht das räumlich Nahe, sondern das psychisch Nahe ist im Unterrichte das Erste und Wertvollste, nämlich die Vorstellungen, welche schon festen Sitz im geistigen Leben eingenommen haben und deshalb die Grundlage bilden, an welches das Ferne, d. h. das Unbekannte, angeschlossen oder aus welchem heraus das Neue entwickelt wird. Das psychisch Nahe wird allerdings dem grössten Teile nach aus der Heimat stammen, soweit diese der persönlichen Erfahrung der Kinder zugänglich ist, aber wie nicht alles und jedes aus der Heimat diesem Stammkapital des Geistes zugehört, ebenso wenig ist das Ferne grundsätzlich von ihm ausgeschlossen. Das räumlich Nahe und psychisch Nahe decken sich also nur teilweise.

Der Umfang des letzteren ist innerhalb der Heimatsphäre beschränkt, anderseits aber geht er über diese weit hinaus. Darum können wir nicht einsehen, warum fremde und vergangene Objekte unter Umständen nicht ebensogut in den Mittelpunkt der Geometrie gesetzt werden sollen als solche der Heimat. Wir halten das heimatkundliche Prinzip von Martin-Schmidt als eine unnötige Beschränkung in der Auswahl der Sachgebiete, die unter Umständen geeignet ist, die von dem Verfasser selbst geforderte Beziehung unter den Fächern zu beeinträchtigen. Unsere Ansicht haben wir oben dahin festgelegt, dass die Pflege verwandtschaftlicher Beziehungen unter den Fächern zwecks Assoziation der Vorstellungen des Gedankenkreises nach keiner Richtung hin einzuengen ist, weder nach der Seite des Erfahrungskreises der Schüler, noch nach der Seite des schulmässig Angeeigneten. Was zusammengehört, muss zusammengestellt werden, gleichgültig, durch welches Erkenntnismittel es in den Gedankenkreis hinein-

gekommen ist, ob durch Erfahrung in der Heimat oder durch den geschichtlichen, geographischen und anderen Unterricht, welcher zeitlich und räumlich Entferntes dem Kinde nahe bringt. Im Prinzip muss das gefordert werden, wenn wir auch der Ansicht sind, dass die Heimat immer dem Geometrieunterrichte weitaus die grössten Massen sachlicher Aufgaben liefern wird.

Viel schwerwiegender ist das Prinzip der Formengemeinschaften, welches die Verfasser zum ersten Male in die Geometrie eingeführt haben. Dieser Grundsatz mit seinen Konsequenzen giebt der vorliegenden Raumlehre eine ganz eigentümliche Gestalt, welche sie von allen anderen Geometrien scharf unterscheidet. Diese Seite des Buches bedarf einer eingehenden Besprechung. Kommt man zu dem Schlusse, dass die Formengemeinschaften der Geometrie berechtigt und notwendig sind, dann mag man nur alle anderen Geometriebücher über Bord werfen, sie sind allesamt rückständige Lehrmittel. Die Formengemeinschaften schneiden so sehr in die ganze Anlage des Geometrieunterrichtes ein, dass eine Benutzung der üblichen Bücher ganz unmöglich ist.

Man sollte deshalb erwarten, die Verfasser würden in ihrer Begleitschrift die Vorteile und Nachteile dieses Prinzipes nach allen Seiten hin erörtert haben. Weit gefehlt. Ihre Begründung ist sehr kurz und kommt eigentlich auf nichts weiter hinaus als auf die Behauptung: Wenn die natürlichen Gemeinschaften sich in anderen Fächern bewährt haben, so werden sie wohl auch für die Geometrie richtig sein, denn „das Prinzip der Lebensgemeinschaften ist kein einseitiges Fachprinzip der Naturwissenschaften, sondern ein psychologisch begründetes pädagogisches Prinzip, eine notwendige Folge der psychischen Konzentrationsidee“. So behaupten die Verfasser ohne aber einen Beweis der Richtigkeit dieses Gedankens für die Geometrie anzutreten.

Was verstehen die Verfasser unter Formengemeinschaften und welches sind sie?

Die Formengemeinschaften fassen nicht etwa in sich eine Anzahl von Formen, welche begrifflich zusammengehören und somit eine logische Gruppe bilden, sie sind vielmehr Gruppen von Objekten, welche der Mensch zu irgend einem praktischen Zwecke zusammengestellt hat. Der Unterricht nach Formengemeinschaften will die Dinge in dem Zusammenhange betrachten, wie ihn das Leben bietet.

Die erste Formengemeinschaft ist der Wohnort. Er bildet den Inhalt des 1. Heftes. Dabei wird gehandelt

A) vom Wohnhaus: der Stubenraum, der Fussboden, der Hauskasten, die Baufläche, die Baugrube, die verschiedenen Arten der Dächer;

B) von der Kirche: der Kirchturm, die Thorpfeiler am Kirchhofe, die Turmuhr, das kreisrunde Kirchenfenster, Kirchturm

mit achtseitigem Zeltdache, Rundbogen und Spitzbogenfenster, Dreipass, Vierpass.

Die zweite Gemeinschaft ist die Feldflur (2. Heft).

A) Acker und Wiese: das rechteckige, das dreiseitige Ackerstück und andere, der Wagenkasten, die Ackerwalze.

B) Der Wald: die quadratische Waldfläche, Nadelhölzer (Kegel), Baumstamm und Baumklotz, die Balken, der Holzstoss.

Die dritte Gemeinschaft bilden die Kulturstätten (3. Heft).

A) Werkstätten: Kegelkugel (Drechsler), die Pfanne (Kesselschmied), der eiserne Wandarm (Kunstschlosser), steinernes Masswerk, der steinerne Sockel (Steinmetz), der Trichter (Klempner), die Waschwanne (Böttcher), die Riemenscheibe, der Dampfschornstein (Fabrik), der Gasometer (Gasanstalt).

B) Verkehrswege: Auf der Landstrasse, am Eisenbahndamm, die Wegrampe, der Brückenbogen, die Eisenbahnkurve.

C) Die Erde: der Horizont, die Zonen, die Erdkugel.

Diesen Formengemeinschaften messen die Verfasser einen solchen Wert zu, dass sie ihnen den weitgehendsten Einfluss auf die Anordnung des fachwissenschaftlichen Stoffes, auf den ganzen Betrieb des geometrischen Unterrichtes einräumen. „Die fachwissenschaftliche Trennung der Geometrie in die Lehre von den Linien, Winkeln, Flächen, Körpern“ erklären sie für aufgehoben zu Gunsten dieser Sachgruppen. „Der deduktiven Gliederung des mathematischen Systems“ wollen sie einen nur ganz geringen Einfluss zugestehn für die Aufeinanderfolge des Stoffes im Lehrplan. Derselbe soll mehr von der psychischen Entwickelungsreihe der Raumauffassung abhängig sein“. Offenbar aber verstehn die Herren Martin und Schmidt unter dieser Entwickelungsreihe nicht etwa unsere oben begründete Reihe der fachwissenschaftlichen Erkenntnis der Geometrie[1]), sondern die Reihenfolge ihrer drei Formengemeinschaften, denn sie fügen sofort hinzu: „Die Aufeinanderfolge der Formengemeinschaften Wohnort, Feldmark, Kulturstätten entspricht den psychischen Apperzeptionsstufen.“ Diese „drei psychischen Apperzeptionsstufen“ sind also offenbar dasselbe, was sie vorher „psychische Entwickelungsreihe der Raumauffassung“ genannt haben.

Die unmittelbare Folge solcher Prinzipien ist, dass der fachwissenschaftliche Stoff in Atome zerrissen wird, als wäre, wie wir oben gesagt haben, der alte Euklid mit der Papierschere in kleinste Stückchen zerschnitten und in alle Winde zerstreut worden. Der Sache zuliebe werden in derselben Einheit Winkelsätze, Deckungs-, Aehnlichkeits-, Gleichheitssätze abgeleitet; Planimetrie und Stereometrie fliessen ineinander; kurz, der Zusammenhang der Fachwissenschaft gerät in heillosen Wirrwarr. Der Inhalt des Rechtecks

[1]) Dieselbe lautet: 1. Bildung von Gegenstandsbegriffen, 2. Bildung von reinen Formbegriffen, 3. Praktisch-spekulative Untersuchung der Formenverhältnisse, 4. Philosophische Geometrie (Plato-Euklid).

und Dreiecks wird im 1. Hefte gefunden, die Umkehrung dieser Sätze und der Kreis erst im 2. Hefte, also unter Umständen zwei Jahre später behandelt. Der Inhalt von Säulen und Pyramiden findet sich im 1. Hefte, die Kugel erst im letzten (3—4 Jahre später durchzunehmen). Kurz, Dinge, welche die Fachwissenschaft von jeher zusammengestellt hat, weil sie derselben Erkenntnisrichtung entspringen, Dinge, welche logisch unmittelbar zusammenhängen, werden durch jahrelange Zeiträume von einander geschieden.

Das hat auf den Unterrichtsverlauf einen weitgehenden Einfluss. Zuerst auf die Gestaltung der Analyse. Die Verfasser legen grossen Wert auf deduktive Beweise, mehr als in der Volksschule gut ist. Wenn sie nun einen Satz ableiten wollen, so brauchen sie als Apperzeptionshilfen geometrische Gesetze, welche der Unterricht vor langer, langer Zeit behandelt hat. Der Unterricht muss diese herbeischaffen, zur sachlichen Analyse gesellt sich daher immer eine theoretische. Und diese letztere gestaltet sich recht schwierig, denn sie muss die vergessenen Gesetze nicht nur repetieren, sondern vielfach auch neu zum Verständnis bringen. So wird der ganze Unterricht stockend und zeitraubend. Die Verfasser haben vergessen, dass die Stufe der Analyse mehr wie andere nur ein notwendiges Uebel ist. Derjenige Unterricht ist der beste, welcher bei kürzester Analyse dennoch das Interesse der Kinder für den Stoff und das Verständnis des Neuen für sich hat. Die Stoffolge ist so zu gestalten, dass das Neue schnell und leicht aus dem Alten herausspringt. Kraftersparnis muss das Leitmotiv sein für den Lehrplan.[1])

Ein ähnlicher Uebelstand stellt sich für die Systemstufe heraus. Diese soll den zerstückelten fachwissenschaftlichen Stoff wieder in leidliche Ordnung bringen. Die Verfasser haben sich Mühe gegeben, durch Ausbildung fachwissenschaftlicher Reihen die aus den Fugen gegangene logische Ordnung einigermassen wenigstens in den Köpfen der Kinder herzustellen. Wir zweifeln aber, dass ihnen das mit den aufgewandten Mitteln gelingen kann. Das zu erreichen, müssten sie ein ganzes Jahr lang geometrische Systematik treiben, etwa so wie der Religionsunterricht es thut nach dem Zillerschen Lehrplan. Mag dem aber sein wie ihm wolle, auf

---

[1]) Da wir auch bei Besprechung dieses Buches nicht auf die Handhabung der Formalstufen eingehen wollen, so möchten wir im Vorbeigehen nur folgende Bemerkung einschieben: Die Raumlehre von Martin-Schmidt ist in ihrer Form eine unglückselige Verquickung von Methodik und Systematik, ein Zwidderding zwischen Lehrerheft und Schülerheft. Es enthält den Stoff im Grossen und Ganzen nach den Formalstufen geordnet. Aber diese Gliederung reicht nicht aus, um zu erkennen, ob die Stufen vorschriftsmässig angewandt sind. So kann man z. B. nicht erkennen, ob die theoretischen Analysen dem Schüler aufgezwungen werden, ohne dass er einsieht, warum gerade dieser Satz an dieser Stelle repetiert wird, oder ob sie sich folgerichtig aus dem Ziele ergeben. Als Lehrerheft ist das Buch nicht ausführlich genug. Das soll es aber auch nicht sein, die Verfasser haben es ausdrücklich als Schülerheft bezeichnet. Dann möchte man aber doch wissen, was in einem solchen die formalen Stufen sollen! Die Stufen wollen aneignen helfen, ist die Aneignung erreicht, so hat es keinen Zweck mehr, die Stoffanordnung gemäss diesen Stufen noch weiter aufrecht zu erhalten. Es ist ein Nonsens, einen im Unterrichte absolvierten Stoff nach den formalen Stufen zu reproduzieren. Ein Schülerheft soll nichts weiter enthalten, als das fertige Stoffsystem und etwa noch Anwendungsaufgaben.

jeden Fall arbeiten die Verfasser auch hier mit grosser Kraftverschwendung. Sie bilden Systeme zu jeder Einheit. Diese sind aber bei dem grossen Wirrwarr, den die Sachgebiete in die wissenschaftliche Ordnung hineingebracht haben, nicht etwa Teile des Generalsystems, bewahre, das Generalsystem muss eine völlig neue Ordnung herstellen. Deshalb müssen die Verfasser die mühsam eingeprägten Einzelsysteme erst wieder auseinanderreissen, um die Bruchstücke zu einem neuen Ganzen vereinigen zu können. Also umlernen! Umlernen der begrifflichen Ordnung in ausgedehntestem Masse, das ist die üble Folgewirkung der Formengemeinschaften von Martin und Schmidt. So haben sich Ziller und Pickel das Verhältnis der Einzelsysteme zur Fachwissenschaft der Geometrie wahrlich nicht gedacht. Die Einzelsysteme müssen, wenn sie auch nicht gerade Teile des Generalsystems zu sein brauchen in dem Sinne, dass sie in unveränderter Zusammenstellung das Generalsystem ergeben, doch im Hinblick auf das grosse Ganze schon gebildet sein, sodass sie ohne grosse Veränderungen dem Systeme der Wissenschaft einverleibt werden können, soweit und in welcher Strenge eine Schulwissenschaft ein solches für notwendig erachtet.

Wir haben unseren ganz entgegengesetzten Standpunkt über die unterrichtliche Stofffolge oben auseinandergesetzt. Wir gestehen den sachlichen Ausgangspunkten nicht das mindeste Recht zu, die Anordnung des fachwissenschaftlichen Stoffes beeinflussen zu dürfen. Diese Ordnung muss im Lehrplan vorher festgelegt sein, die sachlichen Ausgangspunkte haben sich ihr zu fügen. Welche üblen Folgen die Verleugnung dieses Grundsatzes mit sich bringt, dafür ist das Buch von Martin-Schmidt ein lehrreiches Beispiel.

Sind denn nun aber die Formengemeinschaften an sich so wertvoll, dass man, um sie zu retten, die üblen Folgen für den fachwissenschaftlichen Stoff mit in Kauf nehmen könnte? Ist die Aufeinanderfolge der Formengemeinschaften Wohnort, Feldmark, Kulturstätten so zwingend, dass man sie als Prinzip der Stofffolge höher bewerten könnte, als die geschichtliche Entwickelungsreihe der Geometrie?

Wie schon erwähnt, sind die Lebensgemeinschaften Junges (Naturgeschichte), die Arbeitsgemeinschaften Seyferts (Physik und Chemie) und die einheitlichen Sachgruppen Hartmann und Ruhsams es gewesen, welche die Verfasser auf den Gedanken der Formengemeinschaften gebracht haben.

Wir haben deshalb zunächst zu untersuchen, ob diese Analogie Berechtigung hat.

Junge giebt dem Naturgeschichtsunterricht folgendes Ziel: Er soll den Schüler zu der Erkenntnis leiten, dass die Natur ein von Kräften bewegtes Ganzes ist (nach Humboldt). Demzufolge muss ihm als Hauptsache des Unterrichtes die Darlegung der Existenzbedingungen der Lebewesen gelten, das heisst ihrer Abhängigkeit von

dem Medium, in dem sie leben (Erde, Wasser, Luft) und von den anderen Wesen (Tiere, Pflanzen), die mit ihnen vergesellschaftet sind, kurz der Abhängigkeit von ihrer Umgebung im umfassendsten Sinne des Wortes und ihrer Einwirkung auf dieselbe. Es ist klar, dass dieser Absicht die Gruppierung nach Lebensgemeinschaften (z. B. der Dorfteich, der Fluss, das Meer, der Garten, das Feld, der Wald, die Wiese, der Sumpf, und wie sie alle heissen mögen) wie auf den Leib geschnitten ist. Eine jede derselben greift eine Gruppe von Lebewesen heraus, die sich entsprechend ihrer Natur zusammengefunden haben und zusammen leben, immer eines abhängig von dem anderen und seinerseits das andere beeinflussend, sodass alle infolge dieser Beziehungen zu einander ein zusammengehöriges Ganzes bilden. Setzt man dem Naturgeschichtsunterricht das obige Ziel, so sind die Lebensgemeinschaften zweckentsprechend, sie bieten die günstigsten Voraussetzungen zur Erreichung jenes Zieles.

Wie aber, wenn man der Naturgeschichte ein anderes Ziel stellt? Entsprechen z. B. die Lebensgemeinschaften auch dem Ziele, welches Ziller der Naturkunde stellt: sie solle dem Schüler die Mittel und Wege aufzeigen, wie der Mensch seine Absichten erreichen kann? Nein. Jetzt muss sich alles um den Menschen gruppieren, es sind die Beziehungen aufzusuchen, in denen dieser zu den natürlichen Dingen steht. Die Lebensgemeinschaften müssen jetzt ersetzt werden durch Arbeitsgebiete. So hat z. B. Beyer den naturkundlichen Unterricht gegliedert nach folgenden Gesichtspunkten, wobei er zugleich die kulturgeschichtliche Entwickelung der Menschheit mit hinein verarbeitete: 1. die Kulturstufe der Jagd und Fischerei, 2. die Hirtenstufe, 3. der Ackerbau, 4. das Handwerk, 5. die Grossindustrie. Jede dieser Stufen ist charakterisiert durch eine ganz bestimmte Stellung der menschlichen Arbeit in Bezug auf die Naturdinge. Mit diesem Ziele der Naturkunde würden die Lebensgemeinschaften absolut unvereinbar sein, sie würden überall dem Unterrichte Schranken auferlegen, die man durchbrechen müsste, wenn man sich nicht vom geraden Weg nach dem Ziele hin ablenken lassen wollte.

Schon im Naturgeschichtsunterrichte also hängt die Berechtigung der Lebensgemeinschaften von dem Ziele ab, das man dieser Disziplin stellt. Nicht in allen Fällen sind sie zweckentsprechend. Um wie viel mehr muss der Zweifel erwachen, wenn man sie in irgend einer Weise auf andere Stoffgebiete übertragen will.

Es wird also darauf ankommen, ob die Formengemeinschaften von Martin-Schmidt dem Ziele angemessen sind, das der Lehrplan der Geometrie steckt. Welches ist das? Die Geometrie soll die einfachen, für die Auffassung der Körperwelt grundlegenden Raumgestalten und ihre gesetzmässigen Zusammenhänge zum Verständnis bringen, soweit sie für die Arbeit der Menschen wichtig sind; mit anderen Worten: Von dem fachwissenschaftlichen Stoffe der Geometrie soll nur das in der Volksschule Berücksichtigung finden, was von

grosser Bedeutung für das praktische Leben und zugleich der kindlichen Auffassungskraft angemessen ist.

Entsprechen nun die „Formengemeinschaften“ diesem Ziele? Der unglückliche neue Name verdeckt die Sache einigermassen. Eine Gemeinschaft können nur Lebewesen bilden, die miteinander in Beziehung stehen und dadurch ein zusammenhängendes und ineinander greifendes Ganzes bilden. Zu einem Ganzen vereinigte Formen, wie z. B. die Baustile, bilden nur eine Einheit, aber keine Gemeinschaft. Und wo diese Einheit der Formen nicht vorhanden ist, so bilden sie überhaupt kein Ganzes mehr, sondern stehen nebeneinander ohne inneren Zusammenhang, so wie sie eben Willkür und Belieben hingestellt haben. Solche Formeneinheiten könnte sich die Geometrie wohl gefallen lassen, vorausgesetzt, dass die höhere Idee, welche das Einzelne zum Ganzen zusammenschliesst, aus dem Wesen der Geometrie entnommen wäre und nicht etwa, wie im Falle der Baustile, der Baukunst oder anderen fremden Gesichtspunkten. Solche Formeneinheiten wollen aber die Gemeinschaften der Herren Martin uud Schmidt gar nicht sein. Sie gebrauchen vielmehr auch das Bestimmungswort „Formen“ in einer eigentümlichen Weise. Sie meinen damit nicht etwa Dreiecke, Vierecke u. s. w., also bestimmte Formen in abstracto, sondern konkrete Formen, geformte Gegenstände, wie z. B. die Form, in welche die Bauersfrau die abgewogene Butter hineindrückt. Aber auch die geformten Gegenstände von Martin-Schmidt können keine Gemeinschaft bilden, denn es sind leblose Dinge, Sachen. Die Räume eines Hauses, die Dinge einer Werksatt gehören zwar zusammen, nicht nur weil sie räumlich zusammgestellt sind, sondern auch weil sie demselben Zwecke dienen, sie bilden wohl eine abgegrenzte Einheit, aber keine Gemeinschaft. Das Wort Formengemeinschaft besagt also nichts anderes als Sacheinheit, einheitliches Sachgebiet, oder besser, wenn man die Abgrenzung des einen Gebietes gegen das andere schärfer zum Ausdruck bringen will, einheitlicher Sachbezirk. Wir sehen, die Formengemeinschaften sind alte Bekannte, die der Abwechselung halber einmal unter einem anderen und noch dazu falsch gebildeten Namen ihre pädagogische Reise angetreten haben.

Praktisch soll der geometrische Stoff sein, das heisst brauchbar für das Thun der Menschen, so fordert die Schulgeometrie. Demnach scheint es zunächst, als ob die Sachbezirke von Martin-Schmidt ganz entsprechend seien dem Ziele der Geometrie; denn der Wohnort, Wald und Feld, die Stätten des Handwerks und der Industrie sind ja die Arbeitsfelder der Menschen. In der That, die Formengemeinschaften haben mit den Lebensgemeinschaften Junges nichts zu thun, sie sind vielmehr ein Ausfluss aus dem Gedanken Zillers, dass für den Unterricht die Stellung des Objekts zu dem menschlichen Thun massgebend sein soll, sie sind Objektskreise, welche die menschliche Arbeit zusammengebracht hat und zusammenhält, und durch welche

umgekehrt ein Komplex von menschlichen Arbeiten zusammengehalten wird.

Und trotzdem widersprechen die Sachbezirke dem Ziele der Geometrie, wenn man auf sie den ganzen Unterricht aufbauen will.

Das liegt zunächst daran, dass die Formengemeinschaften gar keine Formeneinheiten sind, sondern Sacheinheiten. Man bedenke, in einer Sacheinheit steht ein jedes Ding mit seiner ganzen Individualität, mit allen seinen Eigenschaften; sozusagen die ganze Persönlichkeit des Gegenstandes bestimmt seine Stelle in der Einheit. Dazu passen z. B. die Lebensgemeinschaften Junges ganz vortrefflich, denn sie fassen das ganze Lebewesen ins Auge und verfolgen es nicht nur nach seiner Gestalt, sondern nach allen seinen Lebensäusserungen. In der Geometrie aber kommt immer nur ein einziges Merkmal des ganzen Dinges in Betracht, nämlich seine räumliche Gestalt, alle anderen Eigenschaften sind nebensächlich. Nun denke man sich einmal, die Naturgeschichte habe sich kein anderes Ziel gesteckt, als die Gestalt seiner Objekte festzustellen, worauf sich ja der alte Naturgeschichts-Unterricht immer beschränkt hat, wäre dann nicht eine Anordnung nach Lebensgemeinschaften überflüssig, ja geradezu lächerlich? Junge und Lüben lassen sich unmöglich in Harmonie bringen. In dieser Lage aber befindet sich die Geometrie. Von allen Merkmalen eines Dinges betrachtet sie nur die Form, während doch die Stellung des Dinges in der Einheit durch sein ganzes Wesen bestimmt wird. Das passt nicht zusammen. Einheitliche Sachgruppen sind trefflich in sachlichen Disziplinen, in Religion, in Geschichte, in Geographie, in Naturgeschichte; und da sind sie längst im Unterrichte eingeführt. Das Rechnen aber verlangt Zahlengruppen und die Geometrie Formengruppen. Bei den Wissenschaften, die mit der Form zu thun haben, können einheitliche Sachgruppen unmöglich die Gliederung des Unterrichtes bestimmen. Hier werden die Sachgruppen zu Zwangsjacken, weil die zusammenfassende Idee mit der Geometrie nichts zu thun hat.

Die Einheit eines Sachgebietes wird niemals durch die Form der Dinge bedingt, sondern immer durch andere Merkmale. So kommt die Geometrie in die unwürdige Lage, etwas für eine einheitliche Sachgruppe Nebensächliches als Hauptsache zu proklamieren; sie schiesst mit Kanonen und schiesst vorbei. Im Walde sind allerdings Nadelhölzer, gefällte Baumstämme, Holzstösse, Wiesen, gerodete Flächen zu einer Einheit verbunden, wie Martin und Schmidt richtig angeben. Was aber macht die Einheit? Nur der wirtschaftliche Zweck, aber nicht die Kegelform der Nadelbäume, die Säulenform der Holzstösse, die Figuren der Wiesen. Für jedes Ding einzeln genommen ist die Form wesentlich, für die Einheit aller ist sie nebensächlich. Darum ist es ein überflüssiges Unternehmen, wenn die Geometrie verlangt, sie in geschlossener Einheit zu behandeln. Das mag die

Geographie thun, wenn sie die wirtschaftliche Bedingtheit der Waldbewohner vom Walde darstellen will, das mag bei anderer Zusammenstellung der Dinge im Walde die Naturgeschichte thun, wenn sie die Lebensbeziehungen aller Wesen des Waldes erforschen will, den Zwecken der Geometrie kann keine einzige Einheit der Walddinge entsprechen. Die Raumlehre interessiert wohl jedes einzelne Ding für sich, wenn es eine geometrisch hervorstechende Gestalt hat, aber niemals in seiner Einheit mit anderen Dingen. Darum sind die Formengemeinschaften zweckwidrig, überflüssig, unnatürlich.

Thatsächlich haben die Verfasser auch nur im 1. und 2. Hefte einen Versuch gemacht, zusammenhängende Dinge zusammenhängend zu behandeln. In der Formengemeinschaft Wohnort wird nach einander die Stube, der Fussboden, der Hauskasten, die Kalkgrube, das Dach besprochen. Das sind allerdings Dinge, welche einem engeren Bezirke angehören. Was aber haben denn Kegelkugel, Kessel, Trichter, Waschwanne, Riemenscheibe, Fischblasen mit einander zu thun? Alle Dinge von ein und derselben Werkstatt bilden gewiss eine sachliche Einheit, hier aber wird aus jedem Handwerk ein einziger Gegenstand herausgegriffen, wo bleibt da der Zusammenhang dieser Dinge? Nur der ganz allgemeine Gedanke, dass sie allesamt Objekte menschlicher Arbeit sind, hält sie zusammen. Das aber sind das Haus, der Wald und das Feld auch. Und so löst sich denn glücklich alles in Wohlgefallen auf, in den Gedanken nämlich: es giebt nur eine einzige Formengemeinschaft, zu ihr gehören alle Objekte, welche der Mensch hervorgebracht hat. Nun das haben wir schon lange gewusst, damit kann man sich annähernd einverstanden erklären, weil die Naturdinge in der Geometrie eine ziemlich untergeordnete Rolle spielen. Jetzt ist das gemeinschaftliche Dach so weit, dass der Geometrieunterricht in der Wahl der Sachen keine Beengung mehr empfindet, jetzt steht ihm die Welt offen, er kann wählen, wo und wie er nur immer will, und was seinem jeweiligen Zwecke dienen kann. Und jedes Ding steht jetzt thatsächlich allein und wird als Individuum betrachtet und nicht seines Zusammenhangs halber mit anderen Dingen. Jetzt ist auch das, was die Geometrie an dem Dinge sucht, von wesentlicher Bedeutung sowohl für das Ding selbst als auch für die Wissenschaft; jetzt haut die Geometrie nicht mehr daneben vorbei, wenn sie an einem Einzelding die Form als Hauptsache heraushebt und alles andere an ihm nur nebenbei ansieht. Martin und Schmidt aber engen sich selbst ein, wenn sie in dies grosse Gebiet hinein engere Grenzen willkürlich hineinziehen und somit dem Unterrichte hemmende Fesseln auferlegen einer zweifelhaften Einheit der Dinge zuliebe.

Damit sind wir an einem Punkte angekommen, der über die Ueberflüssigkeit und Widersinnigkeit der Formengemeinschaften hinaus auch noch ihre Schädlichkeit beweist.

In den Sacheinheiten einer Wissenschaft gehört jedes Ding nur einer einzigen Gemeinschaft an und ist innerhalb derselben von charakteristischer Bedeutung. Der Hering gehört zur Lebensgemeinschaft Meer, der Karpfen zum Teiche, die Sumpfdotterblume zum Sumpfe u. s. w. Ein jedes Ding steht in seiner Gemeinschaft und hat nichts zu thun mit den anderen. Ganz anders ist es in der Geometrie. Geformt sind alle Dinge und darum ist eine bestimmte Form sehr weit verbreitet, sie findet sich auf fast allen Sachgebieten. Das Quadrat ist nicht an die Waldfläche gebunden, es kommt ebenso und noch häufiger und typischer an und im Hause, an Plätzen, im Felde und in Werkstätten vor. Es kann kühnlich behauptet werden, dass eigentlich jede Form in allen Gebieten vertreten ist. Die Assoziation der Vorstellungen verlangt, dass die hauptsächlichsten Vertreter eines Formbegriffs aus allen Sachgebieten diesem subsumiert werden, damit Zusammenhang in den Vorstellungskreis kommt und nichts isoliert beiseite steht. Ebenso muss die Anwendung auf alle Hauptgebiete übergreifen. Damit ist nicht gesagt, dass jede folgende Aufgabe einem anderen Sachkreise angehören solle, wir verlangen Gruppen sachlich zusammengehöriger Aufgaben, aber verschiedene Gruppen, welche die Hauptsachgebiete vertreten. Im Gegensatz dazu wollen Martin-Schmidt „das Sachgebiet, welches der Unterricht mit der Hauptaufgabe einmal betreten hat, innerhalb der ganzen Lehreinheit nicht wieder verlassen, auch die Anwendungsaufgaben sollen sich in ihm bewegen“.[1]) Sie setzen also ihre Schüler absichtlich in einen abgeschlossenen Gebirgskessel gerade da, wo diese das Bedürfnis haben, von einer Höhe aus die ganze Gegend zu überschauen. Eine derartige Verwendung der Formengemeinschaften ist zwar streng folgerichtig, aber auch schädlich dem logischen Ausbau des Vorstellungslebens. Die Begriffe und Gesetze sind solche höhere Warten, von denen aus man grosse Massen loser Vorstellungen mit einem Blick umspannen kann. Dann darf man aber auch die Fenster nicht künstlich mit Vorhängen schliessen, sondern man muss fleissig Ausschau halten, was nützt sonst der höhere Standpunkt? Da hat Zeissig das Richtige getroffen, wenn er das ganze Gebiet von Natur und Kunst nach konkreten Gegenständen absucht, die nach Massgabe ihrer Gestalt einem bestimmten Formenbegriff zugehören. Die Herren Martin und Schmidt dagegen ziehen der Nutzbarmachung der Begriffe willkürliche Schranken und hindern sich dadurch selbst an der Erreichung des Unterrichtsziels, welches praktische Verwertung des begrifflichen Stoffes verlangt.

Die Formengemeinschaften an sich sind also für den Geometrieunterricht wertlos, sie entsprechen keineswegs dem Zwecke der Geometrie als Schulwissenschaft, im Gegenteil sie widersprechen ihm.

---

[1]) In der Zusammenfassung ihrer Prinzipien am Schlusse ihres Begleitwortes schränken die Verfasser diese Behauptung etwas ein durch die Worte „zunächst nur“. Das kann man sich schon eher gefallen lassen, je nach dem Gewichte, das man diesen einschränkenden Worten zulegt, kann man nun thun, was man will.

Denn 1.: Die einheitliche Idee, welche die Dinge einer Formengemeinschaft zusammenhält, ist gar nicht der Geometrie entnommen, sondern irgend welchen fremden Gesichtspunkten. Ihr Zusammenschluss zu einer Einheit ist deshalb für die Geometrie vollständig willkürlich. Die Folge ist die oben geschilderte Zerstückelung des fachwissenschaftlichen Wissens. Eine Berufung auf die einheitlichen Sachgebiete des Rechnens von Hartmann und Ruhsam trifft das Wesen der Sache nicht, denn diese Methodiker gestatten den Sachen auch nicht den geringsten Einfluss auf die fachwissenschaftliche Stofffolge, sie benutzen die Sachgruppen nur auf der Stufe der Anwendung. In dieser Beschränkung sind sie nützlich; denn sie bewahren das Kind vor dem Uebelstand, sich bei jeder folgenden Aufgabe in eine andere Sache hineinzudenken. Hartmann und Ruhsam halten den Unterricht vielleicht einige Stunden lang innerhalb eines solchen Sachgebietes, Martin und Schmidt dagegen Jahre lang.

2. Die Formengemeinschaften errichten einengende Schranken für die Ausfüllung der abstrakten Begriffe mit konkretem Stoffe und für die volle Ausnutzung der Begriffe in der Praxis des Lebens.

Diese dem Wesen der Geometrie ganz fremden Sachbezirke sollen nun die Stofffolge in der Geometrie bestimmen. Martin-Schmidt gaben die Ordnung der fachwissenschaftlichen Reihe, wie sie etwa die Geschichte der Wissenschaft hervorgebracht hat, auf zu Gunsten der sachlichen Reihe: Wohnort, Feldmark, Kulturstätten. Liegt für Einhaltung gerade dieser Reihe irgend ein zwingender Grund vor? Die Verfasser erklären selbst, dass „feste Grundsätze für die Aufeinanderfolge der Sachgemeinschaften bis jetzt nicht existieren". „Immer aber werde verlangt werden dürfen, dass sie sich nicht in Gegensatz bringt zu dem massgebenden psychischen und sachlichen Prinzipe der Stoffanordnung, — nämlich zu dem Prinzipe der psychischen Nähe, welches die Aneignungsfähigkeit des kindlichen Geistes berücksichtigt, und zu dem Prinzipe der sachlichen Schwierigkeit, welches ein lückenloses Aufsteigen vom Bekannten zum Unbekannten verlangt". Diesen beiden Prinzipien sollen nun die Apperzeptionsstufen Wohnort, Feldmark, Kulturstätten entsprechen.

Also „feste Grundsätze für die Aufeinanderfolge der Sachbezirke existieren bis jetzt noch nicht". Das geben die Verfasser selbst zu, und doch wollen sie den ganzen Unterricht auf obige Reihe aufbauen! Wir fügen hinzu: solche Grundsätze werden auch niemals gefunden werden, wenn man den Leitfaden in der Sache selbst sucht. Das einzige Mittel, eine Reihenfolge unter den Sachbezirken herzustellen, kann allein in der psychischen Stellung der Kinder zu den Sachen gesucht werden. Das zweite von den Verfassern aufgestellte Prinzip „vom Bekannten zum Unbekannten" ist nichts weiter als ein Spezialfall dieses ersten Grundsatzes der psychischen Nähe. Wir haben uns also zu fragen: Ist einem Knaben im 4. und 5. Schuljahr das Haus

und die Kirche[1]) seines Wohnortes bekannter und interessanter als Feld und Wald und die Werkstätten des Handwerks? Hat ein Knabe im 6. und 7. Schuljahr in Wald und Feld sich mehr umgesehen als in der Werkstatt seines Vaters, seiner Verwandten und anderer Meister? Nun, so ungefähr wird der Erfahrungskreis des Kindes sich schon erweitert haben. Das Kind in der Wiege beginnt allerdings mit den Dingen in der Wohnstube, dann im Hause überhaupt. Vom Wohnhaus gehen die Reisen in den Garten und auf die Strasse, selten einmal in Wald und Feld, und in die Werkstatt nur dann, wenn der Vater selbst Handwerker ist. So wird das Kind in die Schule geführt. Der Unterricht bemüht sich nun, den Erfahrungskreis zu erweitern, der Anschauungsunterricht zieht um das Schulhaus immer weitere Kreise und führt das Kind auch öfters in Wald und Feld und in die Werkstätten. Danebenher läuft die eigene Erfahrung des Knaben. Er ist jetzt selbständiger und auch geistig reifer, er macht seine Bekanntschaft mit den Gegenständen nicht mehr allein in Haus und Hof, auch in der Feldflur und in den Werkstätten sieht er sich um und alle Anschauungen werden jetzt genauer. Und was ist der Gewinn, den das Kind bis zu Beginn des 4. oder 5. Schuljahres, in welchem der Geometrieunterricht seinen Anfang nimmt, davon getragen hat? Er kennt aus allen drei Sachbezirken Wohnort, Feldmark, Werkstätten vieles und vieles auch nicht, manches genau, manches nur oberflächlich. Wir glauben sicher behaupten zu können, dass ein solcher Knabe die Gestalt der Töpfe, Eimer, Giesskannen im Hause genauer kennt als das Haus selbst, dass ihm aber die Turmuhr und die Spitzbogen einer Kirche ferner liegen als die Gestalt der Beete im Garten, des Ackers auf dem Felde, der Tanne im Walde. Sicher auch ist er in mehreren Werkstätten besser zu Hause als in der Kirche. Kurz und gut, die Dinge der drei Sachbezirke Wohnort, Feldmark, Werkstatt schieben sich in den Köpfen in einander in Bezug auf ihre psychische Nähe, aus allen kennen sie manches, aus allen auch vieles nicht. Dass aber einer der drei Sachbezirke in seiner Totalität dem Kinde im 4. bis 7. Schuljahre näher liege als der andere, dürfte schwerlich zu beweisen sein; es kommt auf die Dinge an, die man aus jedem herausnimmt. Nun wollen wir nicht etwa untersuchen oder gar behaupten, dass die Herren Martin und Schmidt sich bei der Auswahl vergriffen hätten, wir bestreiten nur, dass es richtig ist, die Sachen in Bezirke einzuteilen, und noch mehr, dass unter ihnen die obige Reihenfolge einzuhalten wäre. Was uns die Herren Martin und Schmidt hier als eine Reihe von Apperzeptionsstufen der Raumauffassung auftischen, sind weiter nichts als ganz äusserliche Erfahrungskreise, welche möglicherweise in den ersten Lebensjahren in jener Reihenfolge eingehalten werden, es sind Kreise, denen vielleicht

[1]) Thatsächlich behandeln die Verfasser vom ganzen Wohnort nur die äussere Gestalt des Hauses und der Kirche. Alles was an Gegenständen in dem Wohnhause sich befindet, in Küche und Keller, in Wohn- und Schlafräumen, scheint für sie ebensowenig zu existieren als Strassen, Plätze Gärten u. s. w.

auch noch der Anschauungsunterricht der drei ersten Schuljahre nachgehen kann, aber aufeinander folgende Stufen der geometrischen Erkenntnis sind sie nicht. Sie gehören alle drei der untersten unserer Erkenntnisstufen der Raumformen an, welche den Inhalt eines Gegenstandes noch nicht scheidet von seiner Form, die also Gegenstandsbegriffe ausbildet, aber noch keine reine Formenbegriffe. Von dem Augenblicke an, da diese letzteren ausgebildet sind — und das geschieht innerhalb der Schule in der Formenkunde des 4. und 5. Schuljahres, — kann die Sache keinen Einfluss mehr haben auf den Fortschritt der Geometrie, die Formenlehre hat einen begrifflichen Gang zu gehen, nicht mehr einen gegenständlichen, nicht die Ausgangspunkte dürfen die Ordnung machen, sondern die begrifflichen Systeme. Die Sachbezirksfolge der Herren Martin und Schmidt ist nichts weiter als ein Versuch, die Apperzeptionsstufe der Knaben auf einen überwundenen Standpunkt zurückzuschrauben, auf den Standpunkt des Anschauungsunterrichtes der drei ersten Schuljahre.

Wir müssen also die Formengemeinschaften in dem Sinne, wie sie Martin und Schmidt verwenden, ablehnen; sie sind wertlos an sich und in ihrer Reihenfolge, dazu aber von unheilvollem Einfluss auf die Ordnung des fachwissenschaftlichen Stoffes. Ein jedes andere ordnende Prinzip muss besser sein als dieses aus den Sachen genommene. Das einzig Haltbare des Gedankens hat Hartmann und Ruhsam im Rechnen verwertet, wir meinen die kleinen einheitlichen Sachgruppen auf der Stufe der Anwendung einer Einheit, die in dieser Stellung auf die Aufeinanderfolge der Einheiten ohne jeden Einfluss sind. Diesen Gedanken auch in der Geometrie zu verwenden, mag von Nutzen sein.

Es ist wahrhaft bedauerlich, dass die Verfasser Martin und Schmidt dieser unglückseligen Idee der Formengemeinschaften nachgegangen sind. Ihre grosse Gestaltungskraft hätte sonst ein vortreffliches Hilfsmittel für den Geometrieunterricht nach neueren Grundsätzen schaffen können. Aber auch so sind wir ihnen für ihr Buch dankbar, schon allein der vielen sachlichen Probleme halber, die sie zum ersten Male in die Schulgeometrie eingeführt haben. Aus dem Stoffe, den sie zusammengebracht haben, lässt sich mit leichter Mühe ein brauchbares Lehrbuch schaffen.

Die Geometriemethodik der Gegenwart — so möchten wir zusammenfassend schliessen — hat sich mit wachsendem Erfolg bemüht, die Zillersche Theorie in die Praxis umzusetzen. Die strenge Konzentration der Fächer ist aber dabei zur Seite geschoben worden. Wir möchten sagen: zum Glücke. So lange sie bestand, war die Religion als Zentrum des ganzen Lehrplans das einzige selbständige Fach. Daher hat sie verhältnismässig bald vortreffliche Bearbeitung gefunden. Die übrigen abhängigen Fächer dagegen konnten gar nicht in Angriff genommen werden, bevor nicht der ganze Lehrplan bis in alle seine Einzelheiten hinein feststand, und die Schwierigkeiten

für ein Fach waren um so grösser, je weiter selbiges auf der Peripherie des Lehrplansystemes stand. Daher erklärt es sich, dass alle Geometriemethodiker sich mit Beispielen begnügten. Erst nachdem durch Preisgabe der engeren Konzentration auch die Geometrie auf sich selbst gestellt wurde, fiel jenes Hindernis weg. Jetzt entstanden die Bücher von Zeissig und Martin-Schmidt, welche zum ersten Male den ganzen Schulstoff der Geometrie im Sinne der neueren Pädagogik vorführten. Aber die Verfasser webten auch eigene methodische Prinzipien hinein. Leider mussten wir die hauptsächlichsten davon ablehnen. Andere konnten wir zwar als berechtigt anerkennen, fanden aber ihre praktische Ausgestaltung als viel zu weitgehend verfehlt. Wir sind der Ansicht, dass der Geometrieunterricht heute noch immer eines verlässlichen Wegweisers entbehrt.

II.

Bemerkungen zur französischen Schulgrammatik.

Von Dr. **Johannes Hertel** in Zwickau.

(Fortsetzung.)

II.

Je mehr im neusprachlichen Unterrichte mit unnötigem grammatischen Wust aufgeräumt wird, desto mehr wird Raum für erspriessliche, dem Schüler wirklich nützliche Sprechübungen, für Behandlung der Realien und für Lektüre geschaffen. Was die grammatische Methode an wirklicher Sprachkenntnis — von Sachkenntnis ganz zu schweigen — in acht Schuljahren geleistet hat, das war gewiss der Mühe und — ich will offen sein — der Langeweile nicht wert, die sie denkende Lehrer und Schüler gekostet hat.

Glücklicherweise bricht sich doch nach und nach — wenn man auch in dieser Beziehung nicht zu optimistisch denken darf! — die Ueberzeugung Bahn, dass eine Sprache nicht aus Druckerschwärze-Paradigmen besteht, sondern aus Lauten; dass die Grammatik nichts ist, als eine Vorrichtung zur Ordnung und Sichtung des Sprachmaterials, dass sie zur Sprache etwa in dem Verhältnis steht, wie das Büchergestell zum Buch, wie das Kästchen zum Mineral, wie die Büchse des Apothekers zu seinen Droguen.

Was würde man von einem Kaufmann sagen, der für Geld den Inhalt verspricht und die Hülle giebt, höchstens mit etwas beim Ausschütten zufällig an ihr kleben gebliebenen Stoffes?

Etwas anderes aber hat die grammatische Methode nicht gethan und thut sie auch heute nicht, wo sie noch herrscht. Und das ist leider an sehr vielen Orten noch der Fall, an mehr Orten, als es für den oberflächlichen Beobachter den Anschein hat.

Freilich, die Anschauungsmethode, die in Sachsen namentlich Professor Hartmann in Leipzig zu Ehren gebracht hat, erfordert ganz andere praktische Kenntnisse und stellt an den Lehrer ganz andere physische Anforderungen, als der „Ploetz-Betrieb“ mit Charles XII-Lektüre, ein Unterricht, bei dem man ruhig auf seinem Katheder sitzen kann, und nur hie und da — gegebenen Falls aus dem zum Lehrbuch erschienenen Schlüssel — eine Verbesserung der Uebersetzung einzuwerfen braucht. Die Arbeit — und zwar eine ebenso abstossende als nutzlose Arbeit — wird dem Schüler aufgebürdet; dem Lehrer bleiben davon höchstens die Korrekturen. Irgendwelcher wissenschaftlichen Vorbildung bedarf es bei dieser Methode für den Lehrer nicht, ebensowenig wie der praktischen Weiterbildung durch tägliches aufmerksames Lesen und umständliches Excerpieren von französischen Schriften aller Litteraturgattungen, die für den Vertreter des Anschauungsunterrichtes allerdings nötig werden, weil er sich nicht nur auf einige Ploetz-Sätzchen einzupauken hat, sondern sich die fremde Sprache nach Form und Inhalt aneignen muss, so vollkommen es ihm irgend möglich ist. Aber eben weil die grammatische Methode all dies nicht erfordert, erfreut sie sich noch immer an vielen Orten solcher Beliebtheit.

Ich denke mich mit allen „Reformern“ im Einklang zu befinden, wenn ich als Ziel des eigentlichen grammatischen Unterrichts, der auch nach der sogenannten „neuen“ Methode[1]) natürlich nicht wegfallen darf, die Forderung aufstelle, dass er die für das gebildete Umgangsfranzösisch massgebenden grammatischen Regeln zu übermitteln habe. Was ein gebildeter Franzose im Gespräch mit seinesgleichen als grammatisch nicht anstössig empfindet und selbst gebraucht, das dürfen wir unseren Schülern unbedingt nicht als Fehler anstreichen. Wir wollen keine französischen Akademiker erziehen, sondern praktische Leute bilden, denen die auf der Schule erworbenen Sprachkenntnisse zum wichtigen Hilfsmittel für ihren späteren Beruf werden sollen. Eine solche Freiheit aber, die der Lehrer seinen Schülern gestattet, setzt voraus, dass er selbst die französische Grammatik bis ins Kleinste beherrsche. Schon aus diesem Grunde würde ich die Besprechung des oben erwähnten Plattnerschen Buches meinen „Bemerkungen“ einverleibt haben. Andererseits aber werde ich desselben bedürfen, wenn ich unter No. IV einen Kanon der grammatischen Regeln zu geben versuche, gewissermassen einen eisernen Bestand, der von unseren Schülern unbedingt gefordert werden muss. In einem V. Kapitel denke ich dann auf das „Wie?“ dieses grammatischen Unterrichtes näher einzugehen.

Plattners Buch, 1899 in Karlsruhe in J. Bielefeld's Verlag erschienen, ist eine Neubearbeitung der bekannten „Französichen Schulgrammatik“. Die neue Ausgabe ist vermehrt und gesichtet. Sie

[1]) In Wahrheit ist sie sehr alt.

beruht auf 25 jährigen Sammlungen des Verfassers uud ist auf dem sehr richtigen Grundsatz aufgebaut, dass man die Sprachgesetze aufsuchen muss, nicht aber der Sprache Gesetze vorschreiben darf.[1])

Ich kann hier nach reiflicher Prüfung und eingehendem Studium mein Gesamturteil in kurzen Worten abgeben:

Für die Hand der Durchschnittsschüler ist Plattners Werk zu umfangreich; einzelnen strebsamen Schülern kann es sehr gute Dienste leisten. Für Studenten und Lehrer der neueren Sprachen aber, gleichviel an welchen Schulen sie wirken oder welche Vorbildung sie haben, ist es ein geradezu unentbehrliches Hilfsmittel. Studenten und Lehrer werden sich nicht nur diesen I. Teil zu beschaffen haben, sondern auch die Ergänzungshefte, in denen der Verfasser noch weiteres Material zu liefern verspricht und von denen das erste bereits erschienen ist.

III.

Der erste Teil von Plattners Grammatik S. 1–34 behandelt in 38 Paragraphen die Lautlehre in musterhaft eingehender Weise. Ein grosser, wertvoller Schatz von Einzelheiten ist in diesen 34 Seiten zusammengedrängt, wie er sich so vollständig und so übersichtlich nirgends wieder findet. In § 28, S. 21 hätten in Anmerkung [5] unter dem Texte wenigtens **le** héros (aber **l'**héroïne, l'héroïsme) und **la** hiérarchie als Ausnahmen Erwähnung finden sollen, ebenso wie hennir, hangard, haut, huit, hérisser, hérisson, herse, hors, hurler, hernie, halo- (ἁλο-) mit ihren Verwandten, die doch alle sehr häufig sind. S. 156 sollte, wie hier gleich bemerkt sei, le héros auf eine Zeile (le nicht am Zeilenende), und statt une héroïne l'héroïne gedruckt werden, um allem Zweifel aus dem Wege zu gehen.

Es folgt S. 34—50 der II. Abschnitt „Rechtschreibung" §§ 39—51.

Zu § 39 (Elision), S. 35 lautet eine Regel: „Je und ce erleiden in der Inversion keine Elision". Plattner meint natürlich in der Schreibung; denn in der Aussprache wird das e in ce z. B. in Est-ce à moi que vous parlez? elidiert.

Zu der **„Anmerkung"** S. 35 findet sich in A. Daudet, Jack (éd. Fayard frères S. 129) ein lehrreiches Beispiel: „Jack n'eut pas besoin de demander quel était ce IL si respectable".

Zu S. 39, Fussnote 4 „faire assavoir" könnte man noch „avoir affaire" fügen.

In der Schule wird man sich natürlich darauf beschränken, nur das Gewöhnliche aus diesen Abschnitten teils beim mündlichen Unterricht, teils im Anschluss an das Lehrbuch durchzunehmen; Einzelheiten müssen gelegentlich der Lektüre erwähnt werden. Auch hier kann in der Schule ein **Zu**viel schaden. Doch bitte ich diese Bemerkung nicht etwa so missdeuten zu wollen, als wäre ich ein Gegner der phonetischen Unterrichtsweise; ich bin mir sehr wohl bewusst,

[1]) Was aber doch einigemal geschieht, z. B. gelegentlich des expletiven ne § 392.

dass „Sprache“ zu „sprechen“ gehört, dass die „lingua“ geschult werden muss, dass die „conceptio per auriculam“ einer „conceptio per oculum“ im Anfang unbedingt vorzuziehen ist, und namentlich huldige ich dem Grundsatze, dass der Unterricht in den ersten Wochen durchaus ohne Lehrbuch zu geschehen hat. Andererseits kann ich mich, nebenbei bemerkt, mit Lautschrift für das Auge kleinerer Schüler nicht befreunden.

Von den orthographischen Hauptregeln, die wir bisher von Anfang an lehren mussten, ist Plattner § 45 für die Schule zu streichen. Vergl. oben L.[1]) §§ 16—34; 43—45; 48; 50, 51; 52; 59, 60. Für die schriftlichen Arbeiten unserer Schüler dürfte es das Einfachste sein, alle Komposita, bei denen es die Verordnung gestattet, in ein Wort schreiben zu lassen, z. B. grandpère, grandmère, ohne natürlich, was die französische Verordnung ja durchaus nicht will, die übliche Orthographie deswegen für falsch zu erklären.

Wie recht übrigens der französische Minister mit seiner Verordnung hat, das zeigen die bei Plattner, § 45 unter 1) 2) und 3) mitgeteilten Beispiele von Ungleichheiten, die sich allenthalben bei der heute üblichen Schreibweise finden.

Nicht ausdrücklich werden in der L. erwähnt die bei Plattner unter 3) (Pays-Bas, Plessis-lez-Tours, Jésus-Christ u. s. w.) und 6) (allons-nous-en u. s. w.) besprochenen Fälle, sowie die Fälle mit sogenanntem „eingeschobenen“ t in der 3. sg. (a-t-il, parle-t-elle, partira-t-on u. s. w.)

Da für alle anderen Fälle aber das Fehlen des Bindestrichs als richtig bezeichnet wird, so darf man doch wohl dasselbe bezüglich der Fälle unter Plattner 3) und 6) annehmen.

Bei a-t-il u. s. w. ist das Fehlen des Bindestrichs nach L. § 60 gewiss gestattet. Man wird also wohl auch etymologisch richtig at il, parlet elle, partirat on schreiben dürfen, obwohl die Liste kein Beispiel für diese Fälle enthält.[2])

Vernünftig ist diese Ausmerzung eines Dinges, das absolut nutzlos ist. Einem quatre-vingts hört man die Zusammengehörigkeit auch nicht in höherem Masse an, als einem quatre cents. Und wer vermisst in unserer heutigen deutschen Orthographie den Bindestrich? Auch in der englischen ist er so ziemlich beliebig.

Es folgt bei Plattner der **zweite Teil:** Formenlehre, SS. 51 bis 240 (§§ 52—219).

Im Allgemeinen könnte ich hier nur das Urteil wiederholen, das ich über den ersten Teil gefällt habe.

---

[1]) Mit L. bezeichne ich die zu Anfang unserer Abhandlung gedruckte Liste.

[2]) In a-t-il, loue-t-elle u. s. w. ist das t von habet, laudat ebenso erhalten, wie der s-Laut von casam in chez eux; er ist in der Aussprache vor Konsonant und in Pause in il a, elle loue u. s. w. ebenso geschwunden, wie der s-Laut in chez lui u. ä. Folgerichtig müsste man also schreiben il at, Frage at-il? u. s. w.

Nur einige wenige Bemerkungen habe ich anzubringen.

Zu loben ist in § 63, dass bei den Verben auf -ir das i nicht mit zum Stamm gerechnet wird: je fin-is, nicht fini-s, wie die meisten Schulgrammatiken noch immer gedankenlos lehren.

Zu S. 74, Fussnote 1, wäre zu bemerken, dass paraître doch auch gelegentlich mit être vorkommt: Cet ouvrage est paru en une excellente traduction française etc. (Cam. Flammarion, Annales pol. et litt. 820, S. 163).

S. 77, § 77, 2) sollte die Regel lauten: „Der Infinitiv eines reflexiven Verbs verliert **oft** das Pronomen in der Verbindung mit **faire**" u. s. w. Das Pronomen steht namentlich bei neueren Schriftstellern häufig. Vergl. Mais les paroles bienveillantes du recteur... la firent se fondre tout à coup en plaintes (Daudet, Jack); les piaffements de son cheval... le faisaient se sauver (ders. ebenda); les rayons de lumière... font se déplacer les ombres (J. Sévère, La Poésie humaine); ... il nous est loisible ... de le faire s'émouvoir (Ders. ebenda) u. s. w. Derselbe Daudet schreibt übrigens auch pour le faire taire, on le fit asseoir (Jack) u. ä.

Zu S. 85 f. (mener, jeter, régner, acheter, harceler u. s. w.) ist es sehr zu bedauern, dass hier die Verordnung des französischen Ministers nicht eine einheitliche Schreibung versucht hat. Trotzdem werden wir der lieben Grammatik oder vielmehr einer durch nichts gerechtfertigten Inkonsequenz der amtlichen Schreibung wegen unsere Schüler nicht mit bourreler, celer, déceler, harceler, peler, becqueter (béqueter) quälen, Verba, die überhaupt nicht häufig vorkommen, und die in den unter die Regel fallenden Fällen geradezu selten sind, und wir werden ein etwaiges il achette in einer Schülerarbeit wenn überhaupt, so doch möglichst gelinde ahnden.

Zu der Anmerkung S. 86 über teter unter 3) hätte auch céler erwähnt werden müssen.

S. 88 f. § 87 (unter dem Strich) ist im Allgemeinen richtig. Doch vergleiche Wandschneider, Sprachgebrauch bei A. Daudet, Progr. Wismar 98, S. 7: tu t'es en allé au bon moment; quand le docteur se fut en allé ... la pendule s'est en allée. Auch aus anderen guten Schriftstellern unserer Zeit, namentlich südfranzösischen, lässt sich diese Stellung des Reflexivums belegen.

Zu S. 93, § 93 (unter dem Strich) ist zu bemerken, dass auch zu tressaillir ein Futur nach cueillir vorkommt: Mes os blanchis tressailleront (J. Baslin, Le Semeur in „Le Volume" [Päd. Zeitschrift, Verlag von A. Colin, Paris] XII, 653 und 656).

Es ist zu loben, dass S. 110 die Nebenformen j'assois u. s. w. neben j'assieds gegeben sind. Denn sie kommen bei den besten neueren Schriftstellern sehr häufig vor, und unseren Schülern ist der Gebrauch derselben unbedingt zu gestatten. Uebrigens kommen auch nach

Analogie des Infinitivs Formen vor wie Elle s'asseoit (près du guéridon (Bühnenanweisung in Sandeau, Mlle. de la Seiglière).

Zu § 111, S. 124 aïeul, ciel, œil u. s. w. nebst ihren verschiedenen Pluralen gebietet L. § 78, 2. grosse Nachsicht; ich denke, wir, die wir gewöhnt sind, solche Fälle als „Kapitalschnitzer" zu behandeln, lassen uns das für die Unter- und Mittelklassen wenigstens zur Warnung dienen.

Zu § 112. Für die Schule ergiebt sich aus L., §§ 15—29, 31—34 und § 30 folgende einfache Regel: Alle zusammengesetzten Substantiva dürfen in ein Wort geschrieben werden und bilden ihren Plural regelmässig.

Anmerkung 1. Ausgenommen sind Zusammensetzungen, deren beide Bestandteile durch eine Partikel verbunden sind (L. § 30).

Anmerkung 2. Bonhomme und gentilhomme bilden die Plurale bonshommes und gentilshommes. Daneben gestattet die L. Beibehaltung der bisherigen Schreibweise mit oder ohne Bindestrich, selbst in bedenklichen Fällen, wie gallo romain (L. § 31), rouge gorge (L. § 23). Es wird aber nicht gesagt, ob nun auch bisher in einem Worte geschrieben Composita getrennt werden dürfen, ob man also porte feuille schreiben darf? Sicherlich soll dies indessen nicht gestattet sein, denn dann müsste man logisch auch or fèvre, a compte, gen(s) d' arme gestatten, was die Sachlage nicht vereinfachen, sondern verwirren würde.

Plattner § 117. Plural der Eigennamen. Dem Wuste sich widersprechender Regeln hat L. § 13 durch die Bestimmung ein Ende gemacht, dass hinfort alle Eigennamen ein Plural-s erhalten dürfen, vor denen der Artikel (les oder des) im Plural steht.

S. 137 ist zu § 125, 1 unter den Feminina auf -a noch das häufige la villa zu nennen.

Zu § 129, 2 amour vergl. L. § 4, zu „Zusatz" (S. 141), vergl. L. § 4 (orgue), L. § 10 (orge), L. § 9 (œuvre); zu § 131, Anmerkung (aigle) vergl. L. § 3, zu Pâques L. § 11, zu période L. § 12; zum ganzen Paragraphen L. § 78.

Zu § 133. Die logisch ganz unsinnige Regel über männliche und weibliche Form des Adjectivs bei gens wird durch L. § 7 dahin vereinfacht, dass bei diesem Substantivum das Adjectivum in allen Fällen im Femininum zu dulden ist. Selbstverständlich darf man nun auch — obwohl die „Liste" das nicht ausdrücklich besagt — z. B. toutes les braves gens schreiben.

Zusammensetzungen aber, wie gens de lettres, werden männlich bleiben müssen, wie bisher. Denn bei derartigen Ausdrücken handelt es sich um sprachlich — in dem angeführten Falle auch logisch — Gefestetes, das keine Verordnung entfernen könnte, wenn sie auch wollte.

Zu § 137, 3 und § 143, 4 grand'mère u. s. w. vergl. L § 22. Der auf Unkenntnis der Sprachgeschichte beruhende und von

den Grammatikern eingeschmuggelte Apostroph ist dadurch glücklich wieder beseitigt, und grandmère, grandtante sind auch im Hinblick auf die nunmehr erlaubten Formen grandpère, grandoncle dem Auge genehmer, als die frühere Schreibung.

Zu demselben Paragraphen, Fussnote 4, gestattet L. § 1 in der Redensart prendre à témoin das Substantivum témoin gegebenen Falls in den Plural zu setzen. Logischer Weise wird man nun auch prendre à garants schreiben dürfen, wenn die Liste dieses Beispiel auch nicht erwähnt.

Zu § 142. Hier wäre zu wünschen gewesen, dass Plattner ein wenn auch nicht vollständiges Verzeichnis völlig zu unveränderlichen Adjectiven gewordener Substantiva gegeben hätte, wie z. B. bon enfant; de son ton railleur et mauvais chien (A. Daudet, L'Immortel p. 58); un mot trop gros monsieur (Ders., Lettres de mon moulin). Hoffentlich geschieht dies im Ergänzungsheft.

Auf § 144 finden die Bestimmungen L. §§ 24, 43, 44 Anwendung, nach denen adjektivische Composita in einem Worte geschrieben werden dürfen und dann ihren Plural regelmässig bilden.

Ausgenommen sind 1. die zusammengesetzten Farbenbezeichnungen, die keine wirklichen Adjectiva, sondern Verbindungen eines Substantivums mit einem Adjectivum sind; une robe [d'un] bleu (subst.) clair (adj.)[1]);

2. die Composita, in denen beide Glieder im Femininum verändert werden: des (filles) sourdes muettes, also auch des fleurs fraîches cueillies (L. § 24. — Plattner § 144, 1). 2)c).

Zu § 149, 10. hätte erwähnt werden können, dass namentlich in neuerer Zeit adjektivische Zusammensetzungen mit archi, meist in etwas humoristischer Bedeutung, nicht eben selten und keineswegs mit den beiden angeführten Beispielen archiprêt und archivieux erschöpft sind.

S. 165, Zusatz. Wie le plus kann so auch le mieux und le moins stehen. Es ist kaum nötig, bezüglich des „adverbialen Superlativs" auf L. § 39 zu verweisen, denn ein vernünftiger Lehrer wird auf derartige Kleinigkeiten doch höchstens gelegentlich der Lektüre verweisen.

In § 151 vermisse ich longtemps und longuement, die in verschiedener Bedeutung gebraucht werden. Vergl. regarder qn longuement; les chiens aboyaient longuement (Daudet, Jack); Il la regarda [eine Rose], la respira longuement (J. Normand); il devait traiter longuement de la „politique mondiale" (Annales pol. et litt. 894); j'ai embrassé longuement ma bonne tante (A. Campry). Plusieurs [peuples] dont notre maitre nous a longuement parlé en classe (Josset). Le menu fut

---

[1]) Vergl. Ausdrücke wie une montre or, des cheveux (couleur de) paille; — un ciel, couleur de plomb (Zola), un habit noisette, en livrée gros vert et or (Zola), un petit salon bleu et argent (Zola); une brassée de fleurs roses ou jaune pâle (Theuriet); des papillons aux ailes d'or, aux ailes pourpre ou vermillon (Daudet).

longuement discuté (G. de Maupassant). Die Beispiele sind ausserordentlich häufig. Uebrigens kann auch in diesen Fällen longtemps stehen ([l'aumônier] lui parla longtemps à voix basse; A. Daudet. — Lesable . . . la bécote longtemps sur les yeux et sur les joues; G. de Maupassant), während longuement nicht für jedes longtemps eintreten kann.

Zu demselben § vermisse ich Angabe des Bedeutungsunterschiedes zwischen bien und bonnement; denn was Plattner darüber S. 168, Fussnote 1 sagt („So von bon auch bonnement (meist tout bonnement ganz einfach), wofür gewöhnlich bien steht“), ist geradezu falsch. Vergl. Croyez-vous cela bonnement? Hier wäre ein bien ganz unmöglich. Ebenso ist die Uebersetzung tout bonnement nicht so ohne weiteres glücklich. P. hat wohl an Sätze gedacht wie: cela est tout bonnement une calomnie. Aber wollte man z. B. in dem Satze: „Die Sache hat sich ganz einfach zugetragen“ das ganz einfach mit tout bonnement übersetzen, so würde man natürlich einen derben Schnitzer machen. Und schliesslich ist Plattners Anmerkung auch nicht dazu angethan, den Bedeutungsunterschied zwischen bonnement und tout bonnement hervorzuheben. Hoffentlich macht das Ergänzungsheft durch Beispiele wieder gut, was diese Fussnote durch übertriebenes Streben nach Kürze sündigt.

Uebrigens kommt wie bonnement auch ein mauvaisement vor, natürlich in anderer Bedeutung als mal. Elle riait si mauvaisement que, d'un haussement d'épaules, il sembla u. s. w. (A. Daudet, Rose et Ninette). Auch in diesem Satze wäre ein mal ganz unmöglich. Ein mal würde sich auf das Zustandekommen beziehen; das mauvaisement bezeichnet den Gesichtsausdruck (= elle riait d'un mauvais rire).

Bezüglich der Zahlwörter (Abschnitt VI, §§ 165 ff.) ergeben sich aus L. § 47—49 für die Schule die drei Vereinfachungen, dass der Bindestrich überall fehlen darf (was nur logisch ist; denn zwischen den Zehnern und Einern findet doch auch keine engere Verbindung statt, als z. B. zwischen Einern und Hunderten, Zehnern und Hundertern); dass mille statt mil stehen darf, was auch nur zu billigen ist, da die französische Sprache in allen anderen Fällen den ursprünglichen Unterschied zwischen dem Plural mille (aus milia) und dem Singular mil (aus mille) aufgegeben hat, und dass die Formen cents und vingts, falls diese beiden Zahlwörter multipliziert sind, auch im Inneren des Zahlencompositums (deux cents trente u. s. w.) geduldet werden. Diese letztere Bestimmung könnte zwar Bedenken erregen; aber wenn man gentil**s**homme**s**, bon**s**homme**s** schreiben darf und sogar schreiben muss, so wird man auch ein quatre(-)vingt**s**(-)dix erträglich finden.[1])

---

[1]) In der alten Sprache werden cent und vingt verändert, wenn sie multipliziert sind. Seit dem XVI. Jahrhundert schwankt der Gebrauch: quatre vingts dix ans; sept millions sept cents soixante et tant: — trois cent lieuës. Die Académie schreibt

Die §§ 177 bis 179 gehören streng genommen in die Syntax.

Zu § 176 möchte ich mein Bedauern darüber aussprechen, dass Plattner die Ausdrücke verbundenes und unverbundenes Pronomen an erster Stelle gebraucht. Diese Ausdrücke können nur Verwirrung stiften, und Plattner hätte besser gethan, die Worte „tonlos“ und „betont“, die er an zweiter Stelle giebt, als einzige Bezeichnung zu wählen.

In mène-moi, rends-toi sind moi und toi ebenso verbundene Pronomina, wie lui in lui l'a dit (statt il l'a dit mit betontem Subject). Wählt man hingegen die Ausdrücke betont und unbetont, so enthält schon der Name die Regel über die Verwendung dieser Fürwörter.

Sie ist dann sehr einfach: Ist das Pronomen betont, so stehen die betonten, volleren Formen. (Das ist u. a. natürlich stets dann der Fall, wenn ein Verbum fehlt); ist dagegen das Verbum betont, so stehen natürlich die unbetonten Formen.[1])

Beispiele:

A. Pronomen betont:	B. Verbum betont:
Qui l'a dit? — Lui.	Il l'a dit.
Lui l'a dit.	Tu te rends.
Rends-toi! Regarde-moi![2])	Il me regarde.
Donne-le-moi!	Il me le donne.
Fies-y-toi! aber, wenn y an die Tonstelle tritt: Fies-t'y!	Tu t'y fies.

Die Paragraphen 196—215 (Präpositionen) gehören in die Syntax; ebenso haben natürlich die folgenden Abschnitte über Conjunctionen und Interjectionen in der Formenlehre nichts zu thun, weil Präpositionen, Conjunctionen und Interjectionen keine Formen bilden können.

Bei dieser Gelegenheit nun möchte ich auf einen Hauptfehler der „grammatischen Methode“ hinweisen.

Wenn in einer Grammatik, wie der Plattnerschen, unbedingt eine reinliche Scheidung zwischen Syntax und Formenlehre zu fordern ist, so kann im praktischen Sprachunterrichte nichts verkehrter sein, als eine solche Trennung. Hier müssen mit der Form zugleich die hauptsächlichen Verwendungsarten gelehrt werden. Der Schüler darf z. B. nicht gezwungen werden, eine Anzahl Sätze zu übersetzen, in denen der Conjunctiv steht, ohne dass er weiss, warum. Sobald der

---

noch 1762 neuf cents mille. „Die Bestimmungen der Grammatiker, die die heute geltenden Regeln erfunden und damit nicht zu rechtfertigende Widersprüche geheiligt haben, sind also ganz neuen Datums“. (Brunot, Grammaire historique, S. 282).

[1]) Lateinisch té, mé, sé giebt französisch toi, moi, soi, wie légem loi, regem roi; lateinisch te, me, se (unbetont) kann nicht weiter reduziert werden, bleibt also te, me, se (mit dumpfem Laut).

[2]) Rends-toi, regarde-moi sind, wie der Bindestrich andeutet, Composita mit dem Ton auf der letzten Silbe. Daher ist ein donne-moi-le falsch. Die betonte Form hat ans Ende zu rücken, weil da der Wortakzent liegt. Aus diesem Grunde heisst es auch mène-m'y, weil der Ton auf y liegt, der Dativ also unbetont ist; aber mènes-y-moi, sobald dieser Accusativ in die Tonstelle rückt.

Schüler die Formen des Conjunctivs lernt, muss ihm Wesen, Bedeutung und Verwendung desselben in den Hauptzügen gelehrt werden. Er darf unbedingt nicht mit einer Uebersetzung abgespeist werden, nach dem Muster „je fusse ich wäre“, „je sois ich sei“ (Plattner § 69). Denn unserem „ich wäre“ entsprechen im Französischen oft ganz andere Formen, und umgedreht, und die Uebersetzung ist falsch.[1]) In ähnlicher Erkenntnis haben die berühmten indischen Grammatiker, deren Schriften in Europa nach etwa 2000jährigem Vorhandensein mit den Hauptanlass zur Entstehung der Sprachwissenschaft und der Phonetik gegeben haben, die Syntax im unmittelbaren Anschluss an die Formen gelehrt. Sie kennen eine selbständige Syntax überhaupt nicht. Obwohl nun in unseren europäischen Sprachen die Syntax viel ausgebildeter ist, als im Sanskrit, so ist das pädagogische Prinzip dieser Inder unbedingt richtig, und es ist mir wenigstens immer unerklärlich erschienen, wie man in einer oder einigen Lektionen die Verwendung der Präpositionen auf einmal lehren will[2]); ich sage will, weil dieser Versuch selbstverständlich missglücken muss. Von Anfang an braucht der Schüler im Unterrichte die Präpositionen; also wird man ihn von Anfang an zum richtigen Gebrauche anleiten, ihn die Präpositionen gleich in Verbindung mit gewissen Verben lernen lassen (also nicht se fier, sondern gleich se fier à qch od. qn., nicht puiser, sondern gleich puiser dans une source; nicht manger, sondern gleich manger dans la main. Und zwar habe ich es immer nützlich gefunden, in solchen Fällen kleine Sätze memorieren zu lassen, wie Le chien mange dans ma main. Das bewahrt den Schüler vor dem so verderblichen Vokabellernen mit deutscher Bedeutung.[3])

Und hier komme ich auf einen Hauptfehler in Plattners

---

[1]) Mit welchem Rechte will denn ein Vertreter der sogenannten „grammatischen“ „Methode“ (in Wahrheit ist sie weder grammatisch, noch eine Methode) seinen Schülern Fehler anrechnen, wie Je fusse content si vous venlez statt je serais content que vous vinssiez? Oder: Il dit, il soit convaincu que .... statt il dit qu'il était oder besser il dit être convaincu que ...? Diese einfältige Uebersetzungsmethode paukt dem Schüler doch erst die Fehler fest ein wie das Einmaleins, die sie ihm dann zur grossen Sünde anrechnet. Ihre Vertreter handeln wie eine Feuerwehr, die ein Haus in Brand stecken wollte, um dann in Aktion treten zu können. Alle hinterher gelehrten syntaktischen Regeln können den Eindruck des vorher gedächtnismässig fest Eingeprägten nicht wieder völlig verwischen, und zur freien und richtigen Beherrschung der Sprache kann der Schüler später nur dann gelangen, wenn er sich mit vieler Mühe daran gewöhnt, zu lesen und zu sprechen, ohne zu übersetzen, wenn er also mit der früheren Richtung völlig bricht. Die Meisten aber sind, wie ich aus meinem Bekanntenkreise weiss, beim Verlassen der Schule froh, nicht mehr in den spanischen Stiefeln eines nutzlosen, widersinnigen Systems zu stecken und werfen dann auch das wenige Gute mit über Bord, das es ihnen nebenbei vielleicht geboten hat. Und wem dieses System noch nicht alles Denkvermögen geraubt hat, der mag dann wohl gelegentlich über die tiefe Wahrheit nachdenken, die er so oft in seiner lateinischen Grammatik als Beispielssatz hat lesen müssen: Non scholae, sed vitae discimus.

Eine beissendere Satire, als dieser Beispielssatz in einer Schulgrammatik oder einem sonstigen Lehrbuch nach sogen. „grammatischer“ „Methode“ ist gar nicht denkbar.

[2]) Ploetz, Schulgrammatik L. 36—38; Ploetz-Kares, Schulgrammatik in kürzerer Fassung gar nur ein Uebungsstück, S. 307—313; dazu die Regeln S. 110—115.

[3]) Es ist überhaupt geboten, nicht das grammatische (das heisst von den altgriechischen Grammatikern erdachte; denn das herrscht noch heute bei uns) Schema für den Gang des Unterrichts zugrunde zu legen, sondern vor allem die Häufigkeit der Erscheinungen. Gewisse unregelmässige Verbalformen z. B. wird der Schüler schon im ersten Jahre lernen müssen, weil er ihrer fortwährend bedarf. Ist ihr häufiges Vorkommen doch gerade daran schuld, dass sie unregelmässig geblieben sind. Bis nach Obersekunda, in der z. B. auf unseren Realgymnasien die Präpositionen am Ende des geplanten gram-

ganzer Grammatik. Plattner zieht überall das Deutsche heran und vergleicht mit ihm das fremde Idiom. Das macht sich, abgesehen von den schon erwähnten Fällen, namentlich bei der Behandlung der Präpositionen geltend, aber auch sonst. Vergl. z. B. § 147, 1) und 2); S. 172 die Bemerkung über **Moins**; § 161 den kleingedruckten Text; S. 203, § 187, 2) u. s. w. Der Grammatiker muss die Erscheinungen einer Sprache nicht an denen einer anderen messen wollen; das giebt ein unbedingt schiefes Resultat. Wir müssen vielmehr mit aller Schärfe an der Forderung festhalten, bei fremdsprachlichem Unterricht die Muttersprache möglichst fern zu halten, sei es beim Erwerben des Wortschatzes, sei es bei Erlernung der Grammatik, sei es bei praktischen, mündlichen oder schriftlichen Uebungen. Ein Herbeiziehen der Muttersprache ist dieser selbst ebenso schädlich — was hat sie nicht durch den Lateinunterricht gelitten! — wie der Fremdsprache, der man durch die Krücke ihrer Verwendung zu dienen meint.[1]

(Schluss folgt.)

B. Kleinere Beiträge und Mitteilungen.

I.

Das Zwickauer Realgymnasium und der internationale Schülerbriefwechsel.

Von Prof. Dr. Martin Hartmann in Leipzig.

In Heft II (1901) der „Pädagogischen Studien" veröffentlicht Herr Dr. Hertel vom Realgymnasium in Zwickau einen Artikel über den internationalen Schülerbriefwechsel, dessen Schlussfolgerung solchen, die der Sache ferner stehen, vielleicht in gewissem Grade einleuchtend erscheint, die sich aber bei genauerer Prüfung doch nicht als zutreffend und stichhaltig erweist. Eine Beleuchtung des Hertelschen Artikels dürfte um so mehr am Platze sein, als es sich dabei um einen Fall von allgemeinem Interesse handelt.

Was an der Zwickauer Schule geschehen ist, kann sich an irgend einer anderen Schule wiederholen, wo man ähnlich verfährt, hat sich wahrscheinlich auch schon wiederholt, ohne dass die Lehrer immer Kenntnis von der Sache erlangt haben.

---

matischen Lehrstoffes zu behandeln sind, muss der Schüler ihre Verwendung bei gut geleitetem Unterrichte längst kennen.

An der grammatischen Methode ist eben nicht nur der Lehrstoff, sondern auch die ganz gedankenlos-schematische Anordnung dieses Stoffes schlecht, und ein Lehrer, der sich ihrer bedient, sei es aus welchem Grunde es wolle, versündigt sich in unverantwortlicher Weise an der ihm anvertrauten Jugend.

[1]) In den ersten Teil dieser Abhandlung, Pädagogische Studien XXII, 1, S. 53, § 46 vorletzte und letzte Zeile hat sich der Druckfehler franc de poste statt franc de port eingeschlichen, den wir zu verbessern bitten. — Im übrigen bemerken wir, dass inzwischen die Académie française die meisten Bestimmungen des Erlasses vom 31. Juli 1900 gebilligt hat. Näheres werden unsere Leser aus der Mitteilung auf S. 224 dieses Heftes ersehen (Korrekturbemerkung).

Wie aus dem Artikel hervorgeht, hatte Herr Dr. Hertel und seine Kollegen vom Zwickauer Realgymnasium beschlossen, den Schülerbriefwechsel zunächst nicht in ihre Klassen einzuführen, sondern erst abzuwarten, welchen Erfolg die Einrichtung anderswo zeitigen würde. Eines Tages aber machen sie die Entdeckung, dass der Briefwechsel sich bei ihren Schülern bereits eingenistet und zu mancherlei unliebsamen Dingen geführt hat. Nun erst versucht man, eine Kontrolle des Schülerbriefwechsels einzuführen, bemerkt aber bald, dass dies nicht ausführbar ist. Eine gewisse Anzahl Briefe aus Frankreich hat Herr Dr. Hertel zu Gesicht bekommen, findet diese aber nach Inhalt und Form unbefriedigend. Auf Grund der so gemachten Erfahrungen schliesst Herr Dr. Hertel, dass der Schülerbriefwechsel von Uebel ist, dass dadurch viel, sehr viel Unheil gestiftet werden kann.[1])

Beweist nun aber der Herr Verfasser wirklich das, was er beweisen will? Streng genommen geht aus seiner Darlegung nur dies hervor, dass man am Zwickauer Realgymnasium das Problem des Schülerbriefwechsels sehr unzweckmässig angefasst hat. Zunächst hat man die Werbekraft des darin liegenden Gedankens völlig unterschätzt, als man beschloss, abzuwarten, wie die Dinge sich anderwärts gestalten würden. Dass dies nicht die richtige Politik war, hat der von Herrn Dr. Hertel geschilderte Erfolg sattsam gezeigt. Die Lehrer unterliessen es, zu der Frage in richtiger Weise Stellung zu nehmen, infolgedessen fiel die Initiative, die von entscheidendem Einfluss auf den Charakter der weiteren Entwickelung ist, bedauerlicherweise den Schülern zu, die sich dabei selbst überlassen waren und so natürlich die Sache nach ihrer Art auffassten. Was das für Adressen gewesen sein mögen, die die findigen Zwickauer Jungen sich durch Vermittelung irgend welcher Schüler verschafft haben, kann man sich ja leicht vorstellen, und dass ein auf diesem Wege zu Stande gekommener Briefwechsel manches Unerfreuliche zu Tage fördern musste, ist von vornherein selbstverständlich. Giebt es denn aber wirklich keine andere Möglichkeit für den Schülerbriefwechsel?

Als Mitglied des Sächsischen Neuphilologen-Verbandes hat Herr Dr. Hertel ohne Zweifel gelegentlich einmal etwas von der Existenz der 1897 in Leipzig unter der Verwaltung des Unterzeichneten begründeten Deutschen Zentralstelle für internationalen Briefwechsel gehört. Weit über sechs Tausend deutsche Schüler-Adressen sind daselbst bis jetzt durch Lehrer der neueren Sprachen angemeldet worden, aus den verschiedensten Teilen des deutschen Reiches, niemals allerdings, wie hier ausdrücklich festgestellt werden mag, vom Realgymnasium in Zwickau. Warum sich die Herren niemals der Dienste der Zentralstelle bedient haben, die mit Hunderten von Lehrern und Lehrerinnen der drei Sprachgebiete in direktem Verkehr steht, ist dunkel. Von Leipzig aus hätte man jedenfalls Adressen solcher französischer Schüler erhalten, die von ihren Lehrern ausdrücklich für den Briefwechsel em-

[1]) Was die Bemerkungen Herrn Dr. Hertels über die von meinem Kollegen Herrn Dr. M. Mann in den „Neueren Sprachen“ abgedruckten Schülerbriefe anlangt, so wird letzterer selbst Gelegenheit nehmen, darauf zu antworten.

pfohlen werden; dadurch hätte man von vornherein sichere Bürgschaften gewonnen und unangenehme Erfahrungen sich wahrscheinlich erspart.

Wenn man jetzt zurückblickt auf die Entwickelung der Dinge, kann man wohl sagen, dass der Vorstand des Sächsischen Neuphilologen-Verbandes, der seiner Zeit die Gründung der Leipziger Zentralstelle beschloss, damit allerdings eine richtige Schätzung der Verhältnisse bekundet hat. Er sagte sich damals sofort, dass der Gedanke des Schülerbriefwechsels, nachdem er einmal gefunden, der Natur der Sache nach nicht wieder verschwinden könne, und dass es daher die richtigste Politik sei, nicht so lange zu zögern, bis er als wilde Pflanze in der Schule wuchern würde, sondern vielmehr organisatorisch einzugreifen, um das in der neuen Einrichtung sich bekundende Bedürfnis in die rechten Wege zu leiten. Darum hat die Leipziger Zentralstelle den Grundsatz aufgestellt, dass nur solche Schüleradressen weitergegeben werden, die durch den zur Anmeldung berechtigten Lehrer nach Leipzig gelangen. Darum überweist sie Schüleradressen, die dieser Voraussetzung nicht entsprechen, unweigerlich dem Papierkorbe, selbst zu Zeiten grossen Mangels an geeignetem Angebot. Darum hat sie auch gewisse Richtlinien für die Anmeldung und für die ganze Handhabung des Schülerbriefwechsels aufgestellt, und seit Jahr und Tag in vielen Tausenden von Exemplaren durch Deutschland (einschliesslich Zwickau), Frankreich und England verbreitet. Drei Jahre lang unter der Aufschrift: „Vorschläge zur Handhabung des internationalen Schülerbriefwechsels" gedruckt, werden sie dieses Jahr nach reichlicher Erprobung und reiflicher Prüfung zum ersten Male als „Regeln" erscheinen, in deutscher, französischer und englischer Sprache, und so zu weiterer Befestigung der Einrichtung beitragen.[1])

Aus diesem Schriftstück sei hier besonders Punkt 2 angeführt, wo es wörtlich heisst:

„Nur solche Schüler sind zuzulassen, die in sittlicher Hinsicht Vertrauen verdienen, die ausreichend taktvoll erscheinen, und deren Eltern sich schriftlich oder mündlich mit der Einrichtung einverstanden erklärt haben. Eine im wesentlichen korrekte schriftliche Handhabung der Muttersprache, sowie eine einigermassen genügend erscheinende Kenntnis der fremden Sprache sind nicht minder unbedingt festzuhaltende Voraussetzungen der Zulassung. Von vornherein ist den Schülern eine Art Belehrung über den Briefwechsel zu geben, bei der sie auch, wo dies angemessen erscheint, darauf hinzuweisen sind, dass sie niemals etwas schreiben dürfen, was ihnen selbst, ihrer Schule oder ihrem Vaterlande in irgend einem Sinne zur Unehre gereichen kann. Fragen der Politik und Religion sind selbstverständlich zu vermeiden."

Dass die Beachtung dieser Sätze der Einrichtung einen ganz anderen Charakter giebt, als wenn man sich mit verschränkten Armen abwartend

[1]) In dem „Jahrbuche des internationalen Schülerbriefwechsels", einem in seiner Art einzigen Buche, das in zusammenfassender Weise die ganze Entwickelung und die bisher mit der Einrichtung erzielten Ergebnisse veranschaulicht. Die Herausgeber sind: W. T. Stead in London, Prof. Paul Mieille in Tarbes und der Verfasser des obigen Aufsatzes. Es erscheint eben jetzt im Verlage von W. T. Stead (London, W. C., Strand. Preis 1 Schilling).

verhält, während der Schülerbriefwechsel auf illegitimem Wege emporschiesst, das ist wohl ohne weiteres klar. Anderwärts ist man im Geiste der angeführten Sätze verfahren, und hat daher wesentlich mehr Freude an der Sache erlebt, als es Herrn Dr. Hertel und seinen Kollegen beschieden gewesen ist. Erfahrungen liegen zur Zeit schon in sehr reichlichem Masse vor, und deuten entschieden nach anderer Richtung als nach der Zwickauer. Als Verwalter der Leipziger Zentralstelle verfügt der Unterzeichnete über ein sehr reiches, einschlagendes Material, aus dem hier einiges mitgeteilt werden mag, da der Leser aus dem Hertelschen Artikel nur ein ganz einseitiges, unvollständiges Bild von der Einrichtung gewinnen kann.

Auf die schon vielfach gedruckt vorliegenden mehr oder weniger ausführlichen Erfahrungsberichte, wie die von Rektor Sauer (Zeitschrift für weibliche Bildung, XXVI), Dr. Herberich (Bayr. Zeitschrift f. d. Realschulwesen, 1898), Dr. Petri (Neuere Sprachen, 1898), Dr. Block (Neuere Sprachen, 1899), Oberlehrer Baumann (eb. 1900) u. a. m. soll hier nicht weiter eingegangen werden. Es genüge die Feststellung, dass alle die genannten Pädagogen wesentlich günstige Erfahrungen mit dem Briefwechsel gemacht haben. Dagegen möge eine Reihe unedierter Zeugnisse aus der Erfahrung beigebracht werden, die an die Leipziger Zentralstelle eingesandt worden sind, deren Originale im Archiv aufbewahrt werden und von Interessenten eingesehen werden können:

1. Eine deutsche Lehrerin schreibt am 30./8. 1900:

„Wir haben bisher mit dem Briefwechsel die denkbar besten Erfahrungen gemacht. Eltern und Schülerinnen zeigen das regste Interesse, und es ist für alle eine grosse Freude, wenn ein neu eingelaufener Brief in der Klasse vorgelesen wird. Die jungen Französinnen sind freilich viel weniger auf ihren Profit bedacht als unsere deutschen Mädchen; sie bedienen sich fast ausschliesslich ihrer Muttersprache, bringen aber ihren deutschen Korrespondentinnen so viel herzliche Freundschaft entgegen, dass sie die kühleren deutschen Herzen im Sturme erobert haben.“

2. Ein österreichischer Realschullehrer schrieb am 16./10. 1900:

„Mein erster Versuch mit dem Schülerbriefwechsel war über Erwarten günstig. Es wurde bei den betreffenden Schülern nicht nur das Interesse für die französische Sprache vermehrt, sondern sie wurden auch mit fremden Verhältnissen und Einrichtungen bekannt. Während so ihr Gesichtskreis erweitert wurde, zogen sie aus dem Briefwechsel einen nicht zu unterschätzenden Nutzen für ihre sprachliche Ausbildung. Von den sieben mit Adressen versehenen Schülern fanden fünf verständnisvolle und treue Korrespondenten und betrieben den Briefwechsel mit Lust und Liebe. Einer wurde sogar nach Paris eingeladen und fand dort die gastfreundlichste Aufnahme.“

3. Ein französischer Gymnasial-Oberlehrer schreibt am 14./11. 1900:

„Vor drei Jahren ist der internationale Briefwechsel in meiner Schule eingeführt worden, und hat bis jetzt nur zu günstigen Ergebnissen geführt. Der Fall ist schon einmal vorgekommen, dass ein deutscher Korrespondent,

nachdem er das Gymnasium absolviert hatte, nach Frankreich kam und sich bei der Familie seines französischen Korrespondenten aufhielt; nächstes Jahr wollen beide Freunde in Deutschland zusammentreffen. Dergleichen Fälle wird es in einiger Zeit mehr geben und wir können uns nur darüber freuen, dass junge Leute das Ausland durch eigene Anschauung kennen lernen.

Fast alle Schüler nehmen an der Korrespondenz ein lebhaftes Interesse und ich habe schon deutsche Briefe zu sehen bekommen, die ganz nette Schilderungen der Landschaft, der Sehenswürdigkeiten u. s. w. enthielten. Nur einige Schüler klagen, dass ihre Korrespondenten nach zwei oder drei Monaten nichts mehr von sich hören lassen. Die Lehrer müssten, in Frankreich wie in Deutschland, darauf aufmerksam sein, dass nur gute, zuverlässige Schüler sich an der Korrespondenz beteiligen."

4. Ein anderer französischer Gymnasiallehrer schreibt am 27./11. 1900:

„Je suis toujours très satisfait des résultats que donne la correspondance interscolaire qui, après avoir soutenu et encouragé nos élèves pendant la durée de leurs études, leur inspirera souvent, après leur sortie du collège, le désir de se mieux connaître encore en se visitant. Un de mes anciens élèves est allé passer les vacances dernières dans la famille de son correspondant à Pirna et il est revenu enchanté de son petit séjour en Allemagne. Un tel résultat compense, à mon avis, bien largement les échecs, assez rares d'ailleurs, qui se présentent parfois, par suite d'un défaut d'entente entre deux correspondants."

5. Eine deutsche Mädchenlehrerin in England schreibt am 6./11. 1900 bei einer neuen Anmeldung von Schülerinnen:

„Es macht mir Freude, wieder einen Versuch mit der internationalen Korrespondenz zu machen, da ein früherer sehr zu meiner Befriedigung ausfiel und viel zum Interesse der Mädchen an ihren deutschen Studien beitrug. Es war nur eine Ueberbürdung meinerseits mit Vorbereitungen für das Universitätsexamen, die mich verhinderte, den Versuch damals fortzusetzen, da ich den betreffenden Klassen nicht die nötige Aufmerksamkeit schenken konnte. Doch haben eine Reihe meiner Mädchen mit den besten Resultaten ihre Korrespondenz fortgesetzt, über ihre Schuljahre hinaus, was besonders befriedigend ist. Die neuen Schülerinnen, angespornt durch die anderen, freuen sich sehr über ihre Korrespondenz."

6. Ein französischer Gymnasiallehrer schreibt bei einer Anmeldung vom 6./12. 1900:

„Es ist mir eine grosse Freude, bei dieser Gelegenheit Ihnen bestätigen zu können, dass unsere Schüler an dem Briefwechsel ein wahrhaftes Vergnügen finden und dass sie in der Erlernung der deutschen Sprache wirkliche Fortschritte gemacht haben."

7. Fräulein M. Lemke, Schulvorsteherin in Rostock, schreibt am 10./1. 1901:

„Ich kann nur das bestätigen, was schon hin und her in den pädagogischen Blättern über den internationalen Schülerbriefwechsel gesagt worden ist.

Die Teilnahme einer grossen Anzahl meiner Schülerinnen am internationalen Briefwechsel hat sehr erfreuliche Ergebnisse gezeitigt. Vielfach wird der anregende Briefverkehr auch mit grossem Eifer von solchen jungen Mädchen weitergeführt, die längst der Schule entwachsen sind. Meistens sind die jungen Briefschreiberinnen sehr interessiert, nur in ganz vereinzelten Fällen ist es vorgekommen, dass die Korrespondenz schon während der Schulzeit eingeschlafen ist; soviel ich übersehen kann, sind unsere deutschen Mädchen nicht schuld daran.

Manche wertvolle Anregung ist durch die in der Schule mitgeteilten Briefe nicht nur den Empfängerinnen, sondern der ganzen Klasse, auch den Lehrenden erwachsen. Mit immer neuer Freude und wachsendem Eifer machen die Schülerinnen Mitteilung von den erhaltenen Briefen. Auch die Eltern äussern sich anerkennend, und ich habe schon verschiedene mit förmlicher Begeisterung von dieser trefflichen Einrichtung reden hören.

Ich halte es für eine Ehrenpflicht der Schulleiter, sowie der Lehrer und Lehrerinnen, dass sie dieses wirksame Bildungsmittel, das ebenso sehr die Sprachkenntnisse fördert, als zur Anbahnung eines freundschaftlichen, vorurteilslosen Verkehrs der jüngeren Generation der verschiedenen Völker dient, mit allen Kräften unterstützen. Ich möchte nicht unterlassen, bei dieser Gelegenheit allen Beteiligten meinen wärmsten Dank für ihr unserer Jugend so bereitwilligerweise gewidmetes Wirken auszusprechen.“

8. Eine französische Mädchenlehrerin meldet am 30. 1. 1900 eine neue Reihe ihrer Schülerinnen an und schreibt dazu:

„Je reconnais toute l'importance et tout le profit réciproque produit par la correspondance et l'approuve chaleureusement.“

Wie die Einrichtung jenseits des Ozeans beurteilt wird, möge man aus folgenden Zeugnissen sehen. Ein amerikanischer Lehrer schreibt am 8. 11. 1899:

9. „Meine Schüler unterhalten einen regen Briefwechsel mit dem Auslande. Die hier eintreffenden Briefe werden mit Jubel begrüsst und etliche werden vor der versammelten Hochschule, vor ungefähr 300 Schülern, vorgelesen. Es gereicht Deutschland zur Ehre, andern Nationen im unterrichtlichen Fortschritte den Weg zu zeigen. Besonders Amerika interessiert sich in dieser Hinsicht für Deutschland und weiss das Gute, was von dort kommt, zu schätzen.“

10. Ein anderer amerikanischer Lehrer schreibt am 3. 1. 1900:

„Der internationale Briefwechsel hat schon Grosses in meiner Klasse gewirkt. Die deutsche Gutmütigkeit und Treuherzigkeit, die jeder Brief zum Vorschein bringt, macht grossen Eindruck hier. Die Briefe sind nicht nur lehrreich, sondern amüsant. Ich sage Ihnen meinen herzlichsten Dank.“

11. Eine amerikanische Lehrerin schreibt am 28. 1. 1900:

„The correspondents furnished us by you in the past are of an ideal character, and this phase of the work has given a great impetus and much pleasure to the study of modern languages in our school.“

Will man endlich ein Zeugnis aus der korrespondierenden Schülerwelt selbst? Vor mir liegt eins, das von einer Brüsseler Schülerin stammt, die

seit November 1898 mit einer jungen Schweizerin in Briefverkehr steht, also seit über 2 Jahren, und im ganzen 29 Briefe und 30 Karten von dieser erhalten hat. Sie schreibt:

„J'apprécie beaucoup ma correspondante et ce me serait un réel chagrin que de cesser la correspondance. Elle m'écrit des lettres fort longues et fort intéressantes.

La correspondance, tout en étant pour moi un plaisir, est aussi un exercice utile, car je m'efforce d'écrire le mieux possible. et je me rends compte des progrès que je fais. De même je trouve qu'A. T. a fait beaucoup de progrès en français, et j'estime qu'actuellement elle écrit fort bien pour une étrangère.

Cette correspondance m'est non seulement utile pour l'étude de l'allemand, mais à d'autres points de vue encore. Connaître quelqu'un qui vous parle de ce beau pays que vous voudriez tant voir, qui vous fait de belles descriptions, en un mot, ce commerce avec l'étranger élargit les idées et les horizons."

In dieser Weise liessen sich noch Seiten um Seiten füllen. Doch das obige möge genügen, um zu zeigen, dass der internationale Schülerbriefwechsel bei richtiger Handhabung ganz andere Ergebnisse zeitigt, als die, zu denen man am Zwickauer Realgymnasium gelangt ist. Wenn man bedenkt, dass die bisherigen Ergebnisse wesentlich durch die private Thätigkeit der Lehrer und Lehrerinnen, durch ihre Hingabe und Aufopferungsfähigkeit erzielt worden sind, so darf man sie wohl ausserordentlich finden und ruhig der weiteren Entwickelung entgegen sehen. Fehler, wie sie in Zwickau begangen worden sind, werden sicher umso seltener werden, jemehr die Kenntnis der bisher gemachten zahlreichen Erfahrungen und der bei der Sache zu beobachtenden Regeln sich verbreitet.

Leipzig, Februar 1901.

II.

Widersprüche?

Von Marx Lobsien in Kiel.

Herr Geh. Oberschulrat und Universitätsprofessor a. D. H. Schiller kommt in seiner Abhandlung: „Der Aufsatz in der Muttersprache I" (Sammlung von Abhandlungen aus dem Gebiete der pädagogischen Psychologie IV Heft 1) gelegentlich auf die neueren Bestrebungen auf dem Gebiete des Rechtschreibunterrichts und auch auf meine Ausführungen über denselben Gegenstand[1]) zu sprechen und veranlasst mich dadurch, die obige Frage zu stellen.

I.

„Wir besitzen keine Methoden, um in präzisen naturwissenschaftlichen Experimenten den Lehr- und Lernprozess und seinen Verlauf im ganzen und im einzelnen festzustellen, sobald es über die Elemente der seelischen

[1]) Ueber die Grundlagen des Rechtschreibunterrichts. Bleyl & Kaemmerer, Dresden.

Prozesse hinausgeht. Es ist bisher ein sicherer Weg nicht gefunden worden und wird jedenfalls auch keiner gefunden werden durch das naturwissenschaftlich-exakte Experiment, einfach aus dem Grunde, weil es das nicht zu leisten vermag. Denn man kann die höheren komplizierten psychischen Vorgänge so nicht messen und nicht klarlegen, weil man sie nicht in ihre Elemente zerlegen und isolieren kann, ohne eben ihre Eigenart aufzuheben. Die Brücke zwischen dem letzten Ausklingen des psychischen Reizes und dem ersten Aufblitzen des unsinnlich gewordenen Erinnerungsbildes und allen den Vorgängen, die daraus resultieren, ist nicht geschlagen, und es ist mehr als nur fraglich, ob sie je geschlagen wird.“ „Unter solchen Umständen muss die Schule ihr Heil nicht allein von dieser Seite erwarten, sondern sie muss selbst Hand anlegen und durch eigene Beobachtung und Versuche, . . . die den Charakter der Massenbeobachtung tragen, . . . zu annähernd richtigen Erfahrungen zu gelangen suchen.“ Diese Versuche sollten auf Veranlassung der deutschen Schulverwaltungen zu Hunderttausenden angestellt werden. —

Man kann nur wünschen, dass die letzte fromme Hoffnung einmal zur Wirklichkeit werden möchte, das würde zweifelsohne vielen Sagen bringen, viele bewährte Theorien festigen, manches als falsch über den Haufen werfen. Trotzdem möchte ich bezweifeln, dass auf dem Gebiete des Rechtschreibunterrichts — und es giebt vielleicht noch andere — ein derartiges reines Beobachten zum Ziele führen werde. Diesen Zweifel drängt mir zunächst die Geschichte dieses Unterrichtsgegenstandes auf: Wieviel ist beobachtet worden, wieviel bedeutende Namen verbürgen, dass es mit psychologischer Einsicht und nachhaltigem Ernste geschehen ist — und was ist dabei herausgekommen? Nur ein „Wirrwarr der Meinungen“, wie Lay so vorzüglich ausgeführt hat. Wieviel Litteratur ist über diesen Gegenstand aufgespeichert worden, welche Fülle von Beobachtungen offenbaren sie — und trotzdem keine Einigkeit, kein sicherer Weg!

Es kann hier nicht meine Aufgabe sein, mich über die Möglichkeit des psychologischen Experiments überhaupt zu verbreiten, auch will ich nicht untersuchen, wie weit man berechtigt ist, den neueren Bestrebungen in ihren Einzelerscheinungen die bekannten Vorhaltungen zu machen, ihr „haarsträubende Leichtfertigkeit und Voreiligkeit“ vorzuwerfen — ich will nicht näher prüfen, wo etwa grössere Voreiligkeit zu finden sei — das überlasse ich der Zukunft. Ich möchte hier nur hinweisen auf den Unterschied zwischen dem psychologischen Experiment i. e. S. und dem pädagogisch-psychologischen. Beide sind nicht der Art, sondern nur dem Grade nach verschieden. Beide sind ein Beobachten, aber ein solches unter gewissen künstlichen, bezw. willkürlichen Normen. Bezüglich der Exaktheit — oder weil das mancher in diesem Zusammenhange nicht gerne hört —, der Genauigkeit der Ergebnisse nimmt das pädagogisch-psychologische Experiment eine Mittelstellung ein zwischen dem reinen Beobachten psychischer Vorgänge und dem physiologisch-psychologischen Experiment. Das reine Beobachten begnügt sich mit möglichst objektivem, aber passivem Hinnehmen der empirischen Thatsachen. Unter erfahrungsgemäss gegebenen

äusseren Konstellationen von Bedingungen stellt sich ein Geschehnis, ein Zustand ein, der sich ändert, wenn im einzelnen nicht, sondern nur in grossen Zügen. bekannte Glieder ausscheiden oder hinzutreten.

Zum Experiment wird das reine Beobachten dann, wenn man erfahrene Bedingungen willkürlich herausgreift, sie nach seinem Ermessen mannigfach ordnet, aussondert, zusammenstellt, um dabei den jeweiligen Erfolg zu beobachten. Aus der Uebereinstimmung des künstlichen und des natürlichen Erfolges schliesst man auf die Uebereinstimmung der Bedingungen.

Arbeitet man hierbei mit Mass und Zahl, dann hat man wesentlich das, was man exakt-naturwissenschaftliches Experiment nennt.

Aber dessen Anwendung auf die Psychologie? Da wird man je und je gern unterschreiben, was Münsterberg und Schiller sagen, dass ein derartiges Unterfangen unsinnig sei, und gern diejenigeu, die es betreiben, mit einem Ausdruck Ziehens „haarsträubend leichtfertig und voreilig“ schelten.

Aber bei den elementaren Vorgängen, den einfachen Reizen und ihren relativ einfachen psychischen Begleiterscheinungen? — Auch hier offenbart sich eine Reihe von Fehlern, aber man sucht ihnen zu begegnen durch eine Massnahme, die ebenfalls der naturwissenschaftlichen Beobachtungsweise entlehnt ist, durch die Massenbeobachtung und eingehende statistische Verrechnungen, die jene notwendig im Gefolge hat. Wegen der Variablität aber des einen Gliedes des Verhältnisses ist selbstverständlich, dass man auch hier nur ein relativ genaues, niemals exaktes Ergebnis erzielen kann. Wäre aber das andere Verhältnisglied ebenso inkonstant, dann wäre offenbar von vornherein eine experimentelle Untersuchung unmöglich gemacht. Es ist's nicht, und man sucht hier auch darin sich der Naturwissenschaft zu nähern, dass man den Reiz nach Qualität und Intensität genau festlegt durch Mittel aus dem Gebiete der Naturwissenschaft.

Für das pädagogisch-psychologische Experiment — ich bemerke, dass ich in erster Linie die vorliegende Aufgabe im Sinne habe — bleibt die Massenbeobachtung und Statistik, um den Fehler auf die möglichst kleinste Grösse zu reduzieren, — das erkennt auch Schiller an, — aber man sträubt sich nachhaltig dagegen, ihre Voraussetzungen nach dem Vorbilde der physiologischen Psychologie möglichst präzis zu konstruieren, und begnügt sich damit, sie so allgemein bestehen zu lassen, oder doch nur in so allgemeinsten Zügen zu beeinflussen, wie bei den mancherlei unterrichtlichen Massnahmen, in der Hoffnung, den dadurch bedingten grösseren Fehler durch Hunderttausende von Versuchen zu reduzieren, oder gar auszumerzen. Sucht man hier aber Annäherungsworte an die physiologische Psychologie, so erhebt sich bald ein Lärmen, man wolle die Kinderseele mit Hebeln und Schrauben bezwingen, oder man hege die Meinung, „man brauche nur auf dem einen Ende der Maschine ein Experiment zu machen, dann komme in kurzester Frist auf der andern Seite ein fertiges pädagogisches Rezept zum Vorschein“.

Nach der landläufigen Erfahrung sind bei der Erlernung und Einübung des Rechtschreibens Auge, Ohr und gewisse Bewegungsvorstellungen in erster Linie beteiligt. In den bislang auf Grund reiner Beobachtung ge-

wonnenen Methoden sind sie sehr verschieden gewertet worden. Mancher zog dieses, ein anderer jenes Moment vor, ein dritter endlich kombinierte. Will man wissen, welches Organ den Reizkomplex bietet, auf den die Seele am leichtesten und nachhaltigsten reagiert, so ist notwendig, sie möglichst zu isolieren. Da aber das aus naheligenden Gründen unmöglich ist, so sucht man zu erzielen, dass diese oder jene Seite eine besondere Betonung erfahre — genau dasselbe, was das reine Beobachten auch vor hat —. Dann sucht man vor allen Dingen, eine objektive Arbeitsforderung zu konstruieren, ein Wortmaterial von gleicher Schwierigkeit, da ohne ein solches der verschiedene Wert der einzelnen Weisen unmöglich klar werden kann. Da aber das Experiment sich notwendig dem natürlichen Geschehen anschliessen muss, so darf man sich nicht mit sinnlosen Wörtern begnügen, sondern muss sinnvolle auswählen. Der Inhalt taucht aber wieder in die Interessensphäre der Beobachter so ein, dass eine exakte Wertung unmöglich ist, man muss sich begnügen mit einer Auswahl, von der man annehmen darf, dass sie dem engeren Erfahrungskreise der Schüler angehört. Viel genauer lässt sich die Schwierigkeit der Form homogen gestalten. Zwar die Bewegungsvorstellung entzieht sich dem grösstenteils, aber sowohl phonetisch — für das Ohr, wie tachistoskopisch — für das Auge — ist eine Konstruktion in wünschenswerter Genauigkeit möglich. Entscheiden muss man sich aus praktischen Gründen, für den Gesichtssinn eine homogene Arbeitsforderung in den einzelnen Gliedern herzustellen und sie dann der betonten Gehörs- oder Bewegungsstellung anzubieten.

Hierin sind deutlich die verbleibenden Fehler angedeutet. Es fehlt: 1. ein Mass für die Intensität der Isolation oder Betonung, es fehlt ein solcher für die Energie der Apperzeption dem Wortinhalte gegenüber. Nur die Wortform lässt sich relativ genau bestimmen — aber ist das nicht ein wesentlicher Vorzug dem reinen Beobachten gegenüber?

Dann die Fehlerwertung! Sie zeigt auch gegenüber der physiologisch-psychologischen ein anderes Gesicht, ist komplizierter und weitaus weniger exakt, aber sie geschieht wesentlich bewusster und klarer. wenngleich auch aus dem „Gefühl heraus“, wie bei der reinen Beobachtung.

Schiller hebt hervor, dass sich meine Untersuchung ganz auf die „naturwissenschaftliche, exakte Methode“ stütze — ich muss mich gegen einen solchen Vorwurf nachdrücklichst verwahren, meine Darstellung bietet zu einem solchen einem vorurteilslosen Leser keinen Anlass.

II.

Schiller konstatiert dann einen Widerspruch zwischen den vorliegenden Ergebnissen, denen er überhaupt keinen hohen Wert zuerkennen kann. Wo ist Wahrheit? fragt er. Zu dieser Fragestellung ist er nicht berechtigt, wenn er ihr den Sinn unterlegt, dass weder hüben noch drüben aus den Ergebnissen auf ein gesichertes Resultat geschlossen werden dürfe wegen des Widerspruchs. Nicht hier oder da ist Wahrheit, sondern hier und da, nicht Widerspruch besteht in den Hauptergebnissen, sondern Uebereín-

stimmung und Ergänzung. Schiller übersieht, dass meine Untersuchungen sich in zwei bestimmten Gruppen sondern — wenigstens thut er dessen keine Erwähnung — Objekte der ersten waren sinnlose Zeichenkompostitionen ähnlich den Layschen. Sie unterscheiden sich von den letzteren nur insofern, als ich versuchte, die Arbeitsforderung dadurch exakter zu gestalten, dass ich das Zeichenmaterial auf Grund tachistoskopischer Untersuchungen für die „Wortbilder" bestimmte, überzeugt, dass das reine Quantitätsprinzip keineswegs ausreichend sei. Die Experimente ergaben eine im allgemeinen mit denen Lays sehr erfreuliche Uebereinstimmung, das Abschreiben lieferte ein ungleich günstigeres Ergebnis als das Diktieren. Weil aber ein derartiges Verfahren allein dem thatsächlichen Unterrichte nicht entspricht, weil die Erziehungsschule unbedingt sinnvolle Wörter als Uebungs- und Lernstoff fordert, war unerlässlich, die Versuche auch auf solche auszudehnen. Ich stimme durchaus mit Lay überein, dass damit einem Heer imponderabler Fehler das Thor geöffnet wird, welches der Grundforderung des Experiments, homogene Arbeitsforderung arg mitzuspielen vermag — trotzdem achte ich ein Unterlassen schwerere Sünde als ein Thun. Man kann auch hier, wenngleich mit grösserer Mühe, die mechanische Seite der Wörter relativ homogen gestalten, bezüglich des Wortinhalts aber hat man billigen Anforderungen genügt, wenn man sorglich aus dem Erfahrungsschatze des Zöglings schöpft.

Aus demselben Zeichenmaterial, das zur Bildung annähernd gleichartiger sinnvoller Wörter diente, bildete ich durch Umstellung sinnlose Zeichenhäufungen. Und nun zeigte sich — trotzdem die mechanischen Anforderungen annähernd die gleichen waren — die eigentümliche Erscheinung, dass das Diktieren das Abschreiben glänzend aus dem Felde schlug.

Darin liegt nach Prof. Schiller der Widerspruch! Halten wir uns einfach an die gegebene Thatsache, dann werden wir diesen Wechsel im Ergebnisse dem Einflusse des Wortsinnes zuschreiben müssen: hier lebendiges, d. h. von Anschauung erfülltes — Wortklangbild —, dort ein inhaltloses Konglomerat von Lauten oder Schriftzeichen. Es würde hier viel zu weit führen, wollte ich erneut versuchen, diese Thatsache historisch und physiologisch-psychologisch zu deuten. Herr Prof. Schiller hat die Liebenswürdigkeit gehabt, auszuführen, dass meine Schrift „viel physiologische Gelehrsamkeit als Zierrat um sich streue". Ich bin ausgesprochener Feind derartigen „Zierrats" und kann nur bedauern, nicht aber begreifen, dass meinem ernsten Bemühen, die vorliegende eigentümliche Erscheinung physiologisch und psychologisch begreiflich zu machen, derartig „gewertet" werden konnte. Ich bemerke hier nur zur Sache, dass der Wortsinn in das Wortklangbild zunächst eingeschlossen ist, die schriftliche Darstellung desselben ist erst eine Tochter des gesprochenen Wortes, kann also auch nur durch den Wortsinn beeinflusst werden. Folglich kann aber der Wortsinn nur soweit unmittelbar im oben angedeuteten Sinne sich wirksam erweisen, wie die Gleichschreibung vorliegt, d. h. die Uebersetzung von gesprochenen Lauten in die zugehörigen Lautzeichen. — Wo aber Klangbild und Schrift-

bild sich nicht decken, wo in letzterem Momente enthalten sind, die von dem lebendigen Worte lautlich nicht umschlossen werden: da gilt das Ergebnis der Layschen Untersuchungen, da wird das Diktieren von dem Abschreiben weit überflügelt. In den „Wortbildern“ Lays decken sich Klang und Schriftzeichen, sie gehören also, wenn man sie einer orthographischen Gruppe einreihen könnte, zu der Gleichschreibung. Sobald aber das Schriftbild Zeichen enthält, die im Wortklange nicht enthalten sind, so kann offenbar der Wortsinn die oben bezeichnete Einwirkung nicht weiter ausüben — d. h. bezüglich dieses fremden Bestandteils.

Es bleibt dabei:

für die Gleichschreibung Diktat und ein klares, lautierendes Sprechen,

für die Andersschreibung fleissiges Abschreiben und die Regel!

Weil aber auch bei der Andersschreibung der grösste Teil des Wortes der Gleichschreibung angehört, das Andere nur in ein oder zwei Formen besteht, für die der Klang nur ganz leise oder keine Andeutung bietet, so muss auf dieses Andere das Hauptaugenmerk gerichtet werden, mündlich, indem man es dem Gleichklange einfügt und schriftlich durch Unterstreichen.

III.

Schiller sagt, er wolle nicht in meinen Fehler verfallen und in einer Anmerkung kurz bemerken, „dass sie (die Ergebnisse) verfehlt seien“. Dieser „Fehler“ wurde veranlasst durch den äusserlichen Umstand, dass mir Heft 4, Band II der Sammlung von Abhandlungen aus dem Gebiete der pädagogischen Psychologie und Physiologie, und die Erwiderung Lays in den „Neuen Bahnen“ erst unter der Korrektur bekannt wurden. Herr Schiller verfährt noch kürzer, er begleitet meine Ausführungen über das Diktieren mit Frage- und Ausrufungszeichen: „Abschreiben ist am minderwertigsten; es erfordert a) eingehende Bekanntschaft mit dem Inhalte des ganzen Abschnittes (!?), b) Lesen des ganzen Satzes, c) Lesen der diesen angehörigen Wörter und deren Niederschrift „„ohne vor der Fertigstellung zu vergleichen““ (?)

Der Weise Lays — dann auch Fuchs — Haggenmüllers gegenüber stellte ich als Forderung des erziehenden Unterrichts: Das Abschreiben darf nicht in ein ödes, geistloses Nachmalen von Zeichen zu Zeichen verkehrt werden. Aus den Darstellungen der eben genannten geht nicht hervor, ob das Abschreiben so gehandhabt wurde, bei sinnlosen Zeichenhäufungen ist ein anderes Verfahren aber fast unmöglich; dazu fehlt auch die Kontrolle über ein richtiges Verhalten der Schüler. Auch bei dem Rechtschreibeunterricht gilt es, nicht abgerissene Wörter – zunächst bei der Einübung — zu bieten, sondern durch Analyse aus einem interessanten Ganzen heraus das beabsichtigte Wort herauszuheben; nur so verhilft man dem Wortsinn zu voller Klarheit und Kraft. Das Wort wird deutlich und langsam gesprochen, dann an die Tafel geschrieben und das im Klange nicht enthaltene Zeichen nach Art und Ort scharf ins Auge gefasst, dann folgt das Kom-

mando: Schreibt, während das Wort an der Tafel verdeckt oder ausgelöscht wird. Nach der Fertigstellung auf der Schiefertafel wird es den Kindern noch einmal gezeigt, um sie zu einer Korrektur zu veranlassen. Bei der Niederschrift wird das Neue unterstrichen. Das Abschreiben geschieht häufig. So muss ein schulgemässes Abschreiben gestaltet werden. — Hätte Herr Prof. Schiller die in meiner Schrift klar ausgeprägte Zweiheit: Gleichschreibung — Andersschreibung scharf ins Auge gefasst, dann wäre er wohl zu einem anderen Urteil gekommen.

III.

Eine französische Schulzeitung als Mittel zum Selbstunterricht in der französischen Sprache.

Von Dr. Joh. Hertel in Zwickau.

Wer sich mit der Sprache eines modernen Kulturvolkes vertraut machen will, der thut nach Ueberwindung der ersten Schwierigkeiten immer am besten, bei dem Volke selbst in die Schule zu gehen, dessen Ausdrucksmittel er zu studieren gedenkt. Grammatik und Stilistik lernt man besser durch eigene Beobachtung, als durch Lehrbücher; den Geist, den Charakter, das Leben des fremden Volkes, deren Ausdruck die Sprache ist, kann man gar nicht anders lernen, als dadurch, dass man sich in sein Schrifttum vertieft und so aus ungetrübter Quelle schöpft.

Wem es ein günstiges Schicksal verstattet, der verbringt wohl zu Studienzwecken einige Zeit im Ausland; und diese unmittelbarste Methode der Spracherlernung ist natürlich die beste. Ausreichend aber ist sie bei weitem nicht. Das Leben der Kulturvölker entwickelt sich in unserer Zeit gewaltig schnell, und mit ihm ihre Sprachen. Jährlich aber einige Zeit im Auslande zu verbringen, um sich auf dem Laufenden zu erhalten, ist für jeden Lehrer ein Ding der Unmöglichkeit. Die allermeisten Leute indessen, die sich mit Sprache und Volkstum des Auslandes befassen, sind völlig darauf angewiesen, ihre Studien „aus der Ferne“ zu treiben.

Das ist nun nicht so schlimm, als es aussieht. Heutzutage ist das Studium „aus der Ferne“ sehr erleichtert und kann mit viel mehr Nutzen getrieben werden, als früher. Leider sind nur dem Lernbegierigen nicht immer die geeignetsten Mittel dazu bekannt.

Von einem solchen Mittel, dem internationalen Briefwechsel erwachsener Angehöriger verschiedener Nationalitäten, habe ich bereits in dieser Zeitschrift gesprochen.[1]) Hier will ich nur nebenbei erwähnen, dass die Zahl der Korrespondenten in der „Société d'Etudes et de Correspondance internationales“ im Monat Oktober 1900 die Ziffer 1000 überstiegen hat.[2])

Heute ist es meine Absicht, einige Worte über eine Zeitung zu sagen, die jedem Freunde der französischen Sprache, ganz besonders aber dem Lehrer derselben unschätzbare Dienste leisten kann.

---

[1]) XIX. Jahrgang, 6. Heft; XX. Jahrgang, 5. Heft (S. 274 ff.).
[2]) Gegenwärtig — Anfang März 1901 — beträgt sie 1157.

Jules Payot, Inspecteur d'Académie, veröffentlicht unter Mitwirkung der hervorragendsten Schulmänner Frankreichs eine Zeitschrift für Volksschulwesen, „Le Volume" betitelt. Sie erscheint jeden Sonnabend, in Grossoktav (23×14 cm) in einem versprochenen Umfang von 32 Seiten für die Nummer. Je ein Semester bildet einen Band. Im vergangenen Jahrgang (dem XII.) hat sie diesen Umfang aber bedeutend überschritten. Statt der versprochenen 1664 Seiten sind — abgesehen von den Text enthaltenden Umschlagseiten und den Beilagen — 1760 Seiten geliefert worden. Trotzdem ist der Preis ausserordentlich mässig (für Frankreich jährlich 6 Fr., fürs Ausland 7 Fr. = Mk. 5,69, portofrei ins Haus). Rechnet man dazu, dass der Abonnent gegen Einsendung des Portos noch ein Recht auf zwei aus einer vorgeschlagenen Liste gewählte gute Werke im Gesamtwerte von etwa 5 Fr. hat, von denen er das eine umsonst, das andere zu einem herabgesetzten Preise von 50 Centimes (41 Pfg.) erhält, so könnte die Sache beinahe als Schwindel erscheinen. Wer aber mit französischen Verhältnissen, namentlich mit der Zuvorkommenheit französischer Buchhandlungen vertraut ist, der wird dankbar das Gute annehmen, das ihm hier zu so billigem Preise geliefert wird.[1])

Nun zum Inhalte der Zeitschrift!

Jedes Wochenheft enthält auf ½ bis 1½ Seiten eine politische Uebersicht; denn „Le Volume" will nicht nur rein pädagogische Themen behandeln, sondern alles bieten, was dem Lehrer und der Lehrerin für ihren Beruf (im weiteren Sinne) von Nutzen ist. Als den wichtigsten Teil des Inhalts möchte ich aber die Präparationen für alle Zweige des Volksschulunterrichtes bezeichnen. Diese Präparationen zeichnen für das betreffende Fach in den verschiedenen Stufen allemal den Lehrplan für einen Monat vor. Sie sind sorgfältig ausgearbeitet, natürlich in grossen Zügen, und werden immer auf der Höhe gehalten, welche neue Entdeckungen, Fortschritte der Methode oder auch Verordnungen des Ministeriums erfordern. Die behandelten Themen sind: Moral, Bürgerkunde, Arithmetik (im neuen Jahrgang nach neuem Plan), Naturwissenschaften, Hauswesen und Mutterschule, Zeichnen und Handarbeit, Geschichte und Geographie und natürlich auch französische Sprache. Es liegt auf der Hand, dass der deutsche Lehrer, der diese Präparationen studiert, nicht nur methodische Vorteile aus ihnen schöpfen, sondern dass er vor allem seine sprachlichen Kenntnisse sehr erweitern wird. Er erfährt hier, wie die Franzosen selbst ihre Sprache lehren und lernen; er wird in französische Sitte und französisches Wesen eingeführt,

[1]) Man bedinge sich beim Einkauf französischer Bücher vom deutschen Buchhändler aus, dass er nicht, wie es meist geschieht, den Franc mit 1 Mark berechnet, sondern mit seinem wirklichen Werte (Mk. 0,812), also 100 Fr. nicht = 100 Mk., sondern 81 Mk. 20 Pfg. Thut er dies nicht, so entziehe man ihm seinen Auftrag und richte die Bestellung an den deutschen Buchhändler J. Gamber, Paris, 2, Rue de l'Université. Dieser berechnet das Porto, liefert aber zu Franc-Preisen und gewährt ausserdem den üblichen Rabatt (10 bis 15 %: Zahlung durch Postanweisung nach Empfang der Sendung). Zeitungen bestellt man am besten beim französischen Verleger unter Einsendung des Abonnementz-Betrages durch Postanweisung. Kataloge schicken die Pariser Verleger und J. Gamber portofrei.

er erwirbt sich eine Menge Schulausdrücke die er unmittelbar für etwaigen fremdsprachlichen Unterricht gebrauchen kann, den er selbst zu erteilen hat, und das alles wird ihm in geordneter, wohl durchdachter, mustergiltiger Form vorgelegt. Es ist, als würde er von französischen Lehrern selbst unterrichtet. Und die Verfasser der Pläne gehören zu den berufensten Vertretern des französischen Volksschulwesens.

Es wäre unmöglich, wollte ich hier ausführlich auf den übrigen Inhalt eingehen; dass er sehr reich ist, ergiebt der Umfang des Jahrganges von selbst. Erwähnen will ich nur, dass Themen, wie Korrektur, Aufsatz u. a. in besonderen Artikeln behandelt werden, dass den Lehrern auf dem Lande, die oft in dürftigen Verhältnissen leben und deren Schulen mil Anschauungsmitteln nicht eben gesegnet sind, Ratschläge gegeben werden, wie sie selbst billig leben und für die Schule ohne jede Ausgabe Anschauungsmittel verfertigen können (physikalische Instrumente zum Beispiel). Es wird ihnen Anweisung gegeben, wie sie ihre segensreiche Wirksamkeit auch auf die Erwachsenen ausdehnen können und müssen. Andererseits ist dafür gesorgt, dass sie rechtzeitig von den Fortschritten der Wissenschaft und Technik erfahren. Auch das Schulwesen des Auslandes findet Berücksichtigung.

Wo es geraten erscheint, bietet „Le Volume“ Abbildungen, und zwar gute Abbildungen. Die Beilagen des vorigen Jahrgangs waren: Französische Lieder mit Noten, Ansichten aus der Weltausstellung mit Plan derselben, und ein Stundenplan für Schulen, die einen einzigen Lehrer haben.

Der Druck der Zeitschrift ist etwas klein, aber sehr klar und leserlich. Das Papier ist gut.

Ein Probeabonnement auf einen Monat kostet 30 Centimes.[1])

Im folgenden sei der Inhalt der bereits erschienenen 7 Hefte des neuen (XIII.) Jahrgangs gegeben.

No. 1. Orientation. — La Semaine. (Polit. Uebersicht.) — Au travail. — La Composition française et le bon Docteur (Jules Payot). — Evolution du sentiment religieux (Héligon). — Appel à nos jeunes lecteurs. — L'Enseignement de l'Hygiène aux femmes (Louise Debor). — Ne négligeons pas le chant (L. Sagnier). — A travers l'Exposition Universelle. — Le Cratère ou Marc dans son île, roman de Fenimore Cooper. — Le Mois scolaire (novembre): Langue française (Bony).

No. 2. La Semaine. — La Composition française et le bon Docteur (J. P.). — Evolution du sentiment religieux (Héligon). — Pas content M. Disert (Verteidigung der Regierungsmassnahmen gegen die klerikalen Schulen in Form eines Gesprächs, von Félix Martel). — Comment nos villages meurent (Nazam). — Le Cratère on Marc dans son île. — Le Mois scolaire (novembre): Histoire et Géographie (Demangeon).

---

[1]) Das Abonnement geschieht am einfachsten so, dass man die Abonnementserklärung sowie den Betrag auf Postanweisung schickt. Adresse: Librairie Armand Colin, 5, Rue de Mézières, Paris 6e. Man abonniert etwa mit den Worten: Je soussigné (N. N., instituteur) demeurant à (Chemnitz, Saxe), déclare souscrire à un abonnement pour un an (oder im Falle eines Probeabonnements: à un abonnement d'essai de un mois) à partir du 1er. (décembre u. s. w. Der laufende Jahrgang begann am 6. Oktober.) au „Volume“, moyennant la somme de 6 fr. (beim Probeabonnement: de 0fr. 30) ci-jointe en un mandat-poste.

No. 3. La Semaine. — Le Congrès d'Education sociale (Jules Payot). — Evolution du sent. rel. (Héligon). — Lettre à M. Martel. — A propos d'un vœu soumis au Congrès (Suzanne Epinoux). — La Médecine et les Chinois (Correspondant médical). — Uuiversités populaires (Bulletin des Universités publ.). — Psychologie: La distraction (G.-L. Duprat). — Franco-Allemand (Französisch-deutsche Fussballpartie, von Raoul Fabens). — Le Cratère ou M. d. s. i. — Le Mois scolaire (novembre): Morale (J. Payot); Instruction civique (Mironneau); Arithmétique. —

No. 4. La Semaine. — Evolution du s. r. (Héligon). — Des ouvriers ministres (Arbeiterverhältnisse in Neuseeland; von Félix Martel). — Le recrutement des Ecoles normales d'instituteurs (G.). — La guerre et l'école (Aufforderung an die Schule, im Sinne des Friedens zu wirken, im Anschluss an einen Vortrag des deutschen Schuldirektors Triebel). — L'Analyse grammaticale (Chatel). — Le mois scolaire (novembre): Sciences (Colomb); Travail manuel et Dessin (Martin); Couture et ménage (Hue).

No. 5. La Semaine. — La Composition française et le Bon Docteur (J. Payot). — Le recrutement des Ecoles normales (G.) — Psychologie: L'attention et les idées fixes (Duprat). — L'Opinion anglaise et la Guerre (Métin). — La misère dans les campagnes à la veille de la Révolution (Parmentier). — Bulletin colonial (P. Foncin). — Le Mois scolaire (décembre): Langue française (Bony). —

No. 6. La Semaine. — Evolution du sent. rel. (Héligon). — La réforme de l'orthographe (Feindliche Zeitungsstimmen aus klerikalen Blättern; J. Payot). — Le recrutement des Ec. norm. (G.). — Un point faible (Unnötiges Schreibwerk im Rechenunterricht. Reform der Methode. — F. Martel.) — Analyse grammaticale et Analyse logique (Chatel). — Le Ménage d'une intellectuelle (Haushalt und Wohnung der Lehrerin; von P. G.). — Le mois scolaire (décembre): Histoire et Géographie (Demangeon). — Poignée de bons conseils.

No. 7. La Semaine. — Aux Antipodes (Neuseeländer Verhältnisse; Félix Martel). — Le recrutement des Ecoles normales (G.). — Le vainqueur de la peste (mit Portrait des Dr. Yersin; aus „Le Matin"). — Le rôle des machines (Demangeon). — Causerie agricole (Larbalétrier). — Le Mois scolaire (décembre): Morale (J. Payot); Instruction civique (Mironneau); Arithmétique (D.). — Concours du „Volume": Allocution aux mariés (Veröffentlichung der besten Lösungen einer von „Le Volume" gestellten Preisaufgabe).

Unerwähnt habe ich hierbei die Seiten des Umschlages gelassen, die mit einem „Briefkasten" (Correspondance), Anecdoten, Caricaturen und anderem gefüllt sind.

Die einzelnen Aufsätze sind oft in angenehmem Plauderton geschrieben, immer in mustergiltigem Französisch. Dass der Inhalt sehr vielseitig ist, ergiebt das vorstehende Inhaltsverzeichnis; dass er sehr gediegen ist, wird jeder andere Leser ebenso bestätigen, wie der Verfasser dieser Zeilen. Ganz bestimmt aber glaube ich versichern zu können, dass für Fortbildung im Französischen selbst auf unvollkommener Grundlage hier ein ebenso billiges als wertvolles Hilfsmittel vorliegt, das schneller und sicherer zum Ziele

führt, als die vielen, teueren und oft so widerlich marktschreierisch angepriesenen Hilfsmittel „zum Selbstunterricht“, an denen wir ja, leider! keinen Mangel haben.

IV.

Ueber den gegenwärtigen Stand der grammatischen Reform in Frankreich.

Im 1. Hefte dieses Jahrgangs, S. 47 ff., haben wir einen Erlass des französischen Unterrichtsministers Georges Leygues veröffentlicht, in dem die Duldung gewisser Freiheiten bei Beobachtung der Regeln der französischen Grammatik für den Schulunterricht vorgeschrieben wurde. Während diese neuen Bestimmungen für die Prüfungen bereits zu gelten hätten, wartete der Minister mit ihrer Einführung in den Unterricht, bis eine Einigung mit der Académie française erzielt war, um durch die Billigung seiner Neuerungen durch diese Körperschaft den „Duldungen“ (tolérances; es handelt sich auch jetzt nur um solche) allgemeine Giltigkeit zu verschaffen. Wenn nun die Académie auch einige Abstriche von der ministeriellen Liste gemacht hat, so ist diese doch im Ganzen genehmigt worden. Die Liste ist wörtlich dieselbe geblieben bis auf die im Folgenden von uns bezeichneten Aenderungen.[1])

Gestrichen ist § 1. — § 3 lautet: **Aigle.** — Der gegenwärtige Sprachgebrauch weist diesem Substantivum das Masculinum zu mit Ausnahme des Falles, dass es das Feldzeichen bedeutet. Beispiel: les aigles romaines. — § 9 und § 12 gestrichen. — Nach § 15 folgen in der neuen Liste die Worte: „Diese Wörter dürfen immer ohne Bindestrich geschrieben werden.“ — §§ 16—34 sind gestrichen. — § 63. In der Ueberschrift fehlen ou und avec. — Statt §§ 70—73 tritt folgende Bestimmung ein: „**Participe passé.** — Nichts ist an der Regel zu ändern, nach der sich das participe passé als Beiwort nach dem von ihm bestimmten Wort und als Praedicatsnomen bei être oder einem intransitiven Verbum nach dem Subject zu richten hat. Beispiel: des fruits gâtés; — ils sont tombés; — elles sont tombées.

Ist aber das participe passé mit dem Hilfszeitwort avoir verbunden und folgt ihm ein Infinitiv oder Participium, ob Praesentis oder Praeteriti, so ist es zu erlauben, dass es unverändert bleibt, gleichgiltig, welchen Geschlechts die vorausgehenden Objecte sind, und in welchem Numerus sie stehen. Beispiel: les fruits que je me suis laissé oder laissés prendre; — les sauvages que l'on a trouvé oder trouvés errant dans les bois. Falls vor dem Participe passé ein Collectivum steht, darf man es beliebig nach diesem Collectivum oder nach dem Object construieren. Beispiel: la foule d'hommes que j'ai vue oder vus.“

Von § 78 sind die Schlussbemerkungen nach den Worten „Spitzfindigkeit darthun“ gestrichen.

Zwickau, 18. März 1901. Dr. Johannes Hertel.

[1]) S. Circulaire ministerielle et arrêté, du 26 février 1901. Durch dieses Schriftstück ist die Liste nun auch für den Unterricht in den französischen Schulen massgebend.

V.

Vom Verein für wissenschaftliche Pädagogik.

Die diesjährige Generalversammlung des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik wird unter dem Vorsitze des Prof. Dr. Th. Vogt in Wien am 28. und 29. Mai in Hildburghausen stattfinden, und zwar von vormittag 8 Uhr an im „Kaisersaale". Die Vorversammlung ist auf den 27. Mai (2. Pfingstfeiertag) angesetzt und soll von abend ½8 Uhr an im Hotel „Burghof" abgehalten werden. Anmeldungen und Anfragen sind an Herrn Seminaroberlehrer Dr. Reukauf, oder Herrn Seminarlehrer Wölfing zu richten.

Den Gegenstand der Verhandlungen bilden, wie herkömmlich, die Abhandlungen des Jahrbuchs des Vereins.[1]) Es sind folgende; I. Friedrich, Gottl., Die Aegineten. Ein Beitrag zur Behandlung des Anschauungsstoffes im Kunstunterricht der Erziehungsschule. II. Hollkamm, F., Die drei Hauptarten der successiven Stoffanordnung. III. Trbojevic, Dr. Daniel, Die Grundbegriffe der Ethik. IV. Jetter, J. L., Badische Sagen im Unterricht. V. Schwertfeger, E., Ziehen über Herbarts Psychologie. VI. Reukauf, Dr. A., Zur Lehrplantheorie der geschichtlichen Stoffe im Religionsunterrichte der Volksschule. VII. Vogt, Prof. Dr. Th., Zur Ethik. Bemerkungen mit Bezug auf Trbojevic und Foltz.[2])

Der reiche Inhalt des Jahrbuchs berührt wichtige, die Gegenwart bewegende Fragen der pädagogischen Hilfswissenschaften und der Unterrichtspraxis. Dem Herausgeber gebührt für die gebotene Auswahl der Dank aller Vereinsmitglieder, wie auch dafür, dass er trotz grosser Schwierigkeiten das frühzeitige Erscheinen des Jahrbuchs ermöglicht hat. D. H.

C. Beurteilungen.

Dr. A. Bliedner, „Und die Schule verlangt ... auch das Wort!" Eine Entgegnung auf „Häckels Welträtsel". Dresden 1900. Bleyl & Kaemmerer (Inh.: O. Schambach). 52 S. 1 Mk.

Professor E. Haeckels neuestes Werk „Die Welträtsel", in dem der gelehrte Verfasser sich in ähnlicher Weise, wie vordem Karl Vogt in „Köhlerglaube und Wissenschaft" und David Friedrich Strauss in „Der alte und der neue Glaube", gegen Christentum und christliche Weltanschauung mit grosser Entschiedenheit und unberechtigtem Siegesgefühl wendet, hat zwar eine gründliche Widerlegung bereits erfahren; dennoch schadets nicht, dass es auch vom Standpunkte der Pädagogik kritisch beurteilt und zurückgewiesen wird.

Das hat Dr. Bliedner, Schulinspektor in Eisenach, gethan, und zwar an der Hand der beiden Fragen: 1. Wie stellt sich das Buch zur Schule? 2. Wie wird sich die Schule zu dem Buche zu stellen haben? Haeckel erhebt nämlich eine Menge Vorwürfe gegen die Schulen, namentlich gegen die höheren. Dieselben beziehen sich, wie Bliedner dies darthut, auf Psychologie und Ethik. Haeckel ist nämlich Anhänger des Monismus, derjenigen Weltanschauung, nach

[1]) Erschienen im Februar 1901, 33. Jahrgang, 343 Seiten. Dresden, Bleyl & Kaemmerer O. Schambach). Preis für Nichtmitglieder 5 Mk. Mitgliedsbeitrag jährlich 4 Mk.

[2]) Vergl. O. Foltz, Die ästhetische Beurteilung des Willens, Pädag. Studien XXII (1900), Heft 3 und 4.

welcher Körper- und Geisteswelt ein einziges, untrennbares, allumfassendes Ganze bilden, nach ihr giebt es keinen wesentlichen Unterschied zwischen Leib und Geist, demnach ist die Psychologie nur eine Unterabteilung der Physiologie. Kein Wunder, dass vor solcher Auffassung die herrschende Psychologie und Ethik schlecht wegkommen und nichts taugen. Als weitere Konsequenz giebt es bei H. auch keine Freiheit des Willens, ebenso wenig eine persönliche Unsterblichkeit. Nach solcher Anschauung ist die bestehende Schule ganz untauglich; H. Zukunftsschule soll daher eine Schule nicht nur ohne Kirche, sondern auch ohne Christentum und ohne Gott sein.

Bliedners Schrift hat sich das Verdienst erworben, die Haeckelschen Anforderungen an die Schule des 20. Jahrhunderts nicht allein klar herauszustellen, sondern auch auf ihre Richtigkeit und Durchführbarkeit zu prüfen und sodann zurückzuweisen. Dabei werden die recht bedeutenden Schwächen der „Welträtsel“ schonungslos aufgedeckt und wird auch nachgewiesen, dass die 12 „kosmologischen Lehrsätze“ Haeckels zum Teil gar nicht bewiesen, sondern nur blosse Glaubenssätze sind, durch die die Lösung des Ewigkeitsrätsels auch nicht um Härchensbreite näher gerückt ist. Mit Recht macht Bliedner auf die Seltsamkeit aufmerksam, dass H. in seiner Psychologie die Werke seiner prinzipiellen Gegner vollständig ignoriert und weder die Psychologie Herbarts noch die psychologischen Werke seiner Schule (Volkmann, Schilling, Waitz, Nahlowsky etc.) auch nur mit einem Worte erwähnt. Sehr interessant ists ferner, bei Bliedner zu lesen, wie es mit Haeckels Berufung auf unsere grossen Dichter — durch Zitate aus ihnen soll H.'s Lehrmeinung gestützt werden — sehr misslich bestellt ist.

Diese wenigen Bemerkungen, welche den letzten Teil der Schrift ganz unberücksichtigt lassen, dürften genügen, auf die Bliednersche Arbeit aufmerksam zu machen. Sie sollte von allen Lehrern gelesen werden und in keiner Lehrerbücherei fehlen.

Glogau. H. Grabs.

Heinrich, W., Zur Prinzipienfrage der Psychologie. Zürich 1899. E. Speidel. Pr. 2 Mk.

In den Vorbemerkungen berührt H. folgende Gedanken: Das Problem des psychologischen Parallelismus ist rein praktischer Natur, denn die metaphysische Behandlung des Zusammenhangs des Psychischen und des Materiellen müsste sich mit der Frage nach dem Wesenhaften der materiellen Vorgänge abfinden, die jedoch für die Psychologie bedeutungslos ist. Die Untersuchungen des Psychologen, der sich mit dem Zusammenhange zwischen der physiologischen Thätigkeit des menschlichen Nervensystems und den psychischen Vorgängen beschäftigt, ist unabhängig von dessen philosophischer Anschauung über die untersuchten Vorgänge; wesentlich für ihn ist die Stellung zum psychophysischen Parallelismus. Von dieser seiner Stellung wird seine Untersuchungsweise, die Gestaltung und das Aufstellen von Fragen beeinflusst.

Die Frage, ob der psychophysische Parallelismus ein Grundprinzip oder ein Hilfsprinzip sein soll, ist nicht von metaphysischer, sondern lediglich von methodologischer Bedeutung. Soll er Grundprinzip sein, dann ist es notwendig, für das psychische Leben nur Annahmen zu machen, die mit den Grundprinzipien der Nervenphysiologie vereinbar sind; soll er Hilfsprinzip sein, dann ist man nicht an den psychophysischen Parallelismus gebunden und kann nach Gesetzen suchen, die für das Reinpsychische gelten.

Die von Johannes Müller eingeführte Ansicht, dass das Bewusstsein eine Funktion des Nervensystems sei, kann als überwunden betrachtet werden. Nachdem die Erhaltung der Energie zum Grundprinzip unseres Naturerkennens geworden ist, ist auch (theoretisch) die Einwirkung des Nervensystems auf die Seele (oder das Bewusstsein) — und umgekehrt — beseitigt, um so brennender aber die Frage des Zusammenhangs beider Erscheinungsreihen geworden. Voraussetzung dieser Frage ist der philosophische Dualismus, nach welchem das in der Welt unmittelbar quali-

tativ Erscheinende nur eine subjektive Erscheinungsform, das ihr zu Grunde Liegende ein qualitätsloser machanischer Vorgang ist.

Um eine Entscheidung über die Frage des psychophysischen Parallelismus zu treffen, muss man näher eingehen auf die psychische und auf die physische Kausalität, sowie auf die Erhaltung der Energie.

Das geschieht denn auch in den folgenden Abschnitten der Schrift. Im 4. Abschnitte behandelt H. die Monismusfrage, im letzten spricht er von der Methode der Psychologie.

Die Frage: Giebt es eine psychische Kausalität? verneint der Verfasser; die physische Kausalität hält er für eine notwendige Annahme. Er setzt sich mit Wundt auseinander, von dem H. sagt, dass er die psychische Kausalität durch den psychophysischen Parallelismus habe retten wollen, was ihm aber nicht gelungen sei; denn er gelange zu Resultaten, die gegen das Gesetz der physischen Kausalität verstossen.

Ferner sucht H. nachzuweisen, dass der Satz von der Erhaltung der Energie nichts beitrage zur Erklärung des Psychischen; man könne nicht ohne weiteres eine Betrachtungsweise, welche zur Bezeichnung der körperlichen (oder mechanischen) Energie geführt habe, auf das Psychische anwenden. „Wenn man auch die Denkprozesse speziell mit dem Nervensystem in Verbindung bringt, so giebt es doch keine Anhaltspunkte, das Nervensystem seinen Beschaffenheiten nach prinzipiell anders zu denken, als die übrige materielle Welt."

Der Verfasser sieht in den Problemen, mit deren Lösung sich die Philosophen und Psychologen vergebens abmühen, lediglich die Folge falscher Fragestellung. Die Quelle der falschen Fragen liege darin, dass man die Welt der Qualitäten beraubt und diese im Menschen entstanden gedacht habe (Subjektivismus, Dualismus). Die einzige Lösung der aus dieser Quelle geflossenen Scheinfragen und Scheinprobleme sei ihre Beseitigung. Die Beschäftigung mit dergleichen Fragen könne nicht zu einem befriedigenden Ergebnisse führen.

Das wäre allerdings eine radikale Kur; alle Schwierigkeiten des psychophysischen Problems wären mit einem Schlage beseitigt. Was gedenkt der Verfasser an die Stelle zu setzen? Oder: Auf welchem Wege hofft er zu sicheren Ergebnissen zu gelangen? Mit dieser Frage beschäftigt sich der letzte Abschnitt des Schriftchens? H. hofft alle künstlich erzeugten Schwierigkeiten durch die deskriptive Methode beseitigen zu können. Diese Methode will, „dass man über das unmittelbar Gegebene nicht hinausgeht und dieses durch ergänzende, unanschauliche Annahmen nicht ersetzt. Der Standpunkt setzt die Existenz einer qualitativ mannigfaltigen Welt und des Mitmenschen in dieser Welt voraus" (S. 71).

Mit so grossem Interesse ich auch den Ausführungen des Verfassers bis zum letzten Abschnitte gefolgt war, so wenig befriedigte mich das, was er über den von ihm vorgeschlagenen Weg aus dem Labyrinth der Probleme sagt. Er hofft auch — wie in dem Vorworte angedeutet ist — auf besonderen Beifall nicht. Vielleicht dass die praktische Bethätigung seiner Methode für dieselbe gewinnt. Heinrich weist im Vorwort auf unternommene Versuche „Ueber die Aufmerksamkeit" hin.

Trotzdem empfehle ich die Schrift dem Studium aller, die sich eingehender mit der psychologischen Litteratur befassen. Durch die Betrachtung des Verfassers werden verschiedene Kernpunkte der neueren Psychologie in eine Beleuchtung gerückt, durch die das Interesse daran erhöht werden kann.

Rochlitz. Dr. Schilling.

J. G. Vogel, Handkarte zur Geschichte der Pädagogik nebs Begleitwort und alphabetischem Namensverzeichnis. Nürnberg, Friedrich Korn. 1900. 1,20 Mk.

Die Karte besteht aus einer Hauptkarte, welche Mitteleuropa, vornehmlich Deutschland, darstellt und aus 7 Nebenkärtchen, welche teils dem

Studium der älteren Geschichte, teils der genaueren biographischen Betrachtung von Comenius, Rousseau und Pestalozzi dienen. Für diejenigen, welche die Geschichte der Pädagogik studieren wollen, bietet diese Karte treffliche Dienste. Schliesslich werde auf einen Fehler aufmerksam gemacht: Kloster Grüssau liegt nicht bei Liegnitz, sondern bei Landeshut in Schlesien.

Johann Helm, Seminar-Direktor, Handbuch der allgemeinen Pädagogik. 2. verbesserte Auflage. Erlangen und Leipzig. A. Reichert 1900. 4.60 M. 286 S.

Dieses Handbuch zerfällt in drei Teile. Der kleinere erste Teil ist die Grundlegung und behandelt die Aufgabe und sodann die Mittel und Wege der Erziehung. Der zweite Teil, der die Bildung des Willens zum Gegenstande hat, gliedert sich in zwei Abschnitte; die Ueberschriften derselben sind: 1. Disziplin oder Regierung und 2. Charakterbildung oder Erziehung im engern Sinn. Dieser Teil umfasst die Seiten 25—146. Die Kapitel, welche die Charakterbildung behandeln, tragen folgende Ueberschriften: A. Zweck der Charakterbildung, B. Voraussetzungen derselben, C. Hindernisse der Charakterbildung, D. Massregeln für die Bildung des subjektiven Charakterteils, E. Massregeln für die Bildung des objektiven Charakterteils. — Der dritte Teil des Buches umfasst die Bildung der Erkenntnis durch den Unterricht. Die Unterabschnitte dieses Teiles sind überschrieben: Der Unterrichtszweck. Der Unterrichtsstoff. 1. Sachunterrichtsgegenstände. 2. Die formalen Unterrichtsgegenstände. 3. Die Kunstfächer des Volksschulunterrichts. 4. Fertigkeiten. Den Schluss bilden die §§ 98—107, welche das Unterrichtsverfahren zum Gegenstande haben.

Dieses Buch, dessen reicher Inhalt im Vorstehenden kurz angegeben worden, ist eine sehr fleissige Arbeit, die von Anfang bis Ende vom christlichen Geist durchweht und in sich geschlossen, wie aus einem Gusse ist. Sie steht auf dem Boden der Herbart-Zillerschen Pädagogik, und der Leser, welcher Zillers Allgemeine Pädagogik kennt, merkt bald, dass der Verfasser ein Schüler des Prof. Ziller ist, eines Mannes, der sein ganzes Leben aufopfernd und mit grossem Erfolg in den Dienst der Jugenderziehung und der Erziehungswissenschaft gestellt hat. Jede Seite legt jedoch Zeugnis dafür ab, dass man es hier mit Produkten eigenen Denkens und Erprobens zu thun und der Verfasser nirgends seine Selbständigkeit aufgegeben hat.

Möge das Handbuch von vielen gelesen und studiert werden!

Glogau. H. Grabs.

Heinrich Wolgast, Das Elend unserer Jugendlitteratur. II. Auflage. Hamburg, Selbstverlag. 1899. In Commission b. L. Fernau, Leipzig. 2 Mk. 218 S.

Wolgast hat in seinem Buche eine Angelegenheit erörtert, die sich bei genauerem Zusehen thatsächlich als ein „fressendes Uebel“ entpuppt. Von Jahr zu Jahr flutet ein Orkan specifischer Jugendlitteratur daher, überschwemmt, alljährlich einmal aus den Ufern tretend, die Weihnachtstische der Jugend und verwässert und verwüstet ihren ästhetischen Sinn und Geschmack. Verf. rückt diesem Schaden ganz gründlich auf den Leib. Schon in den ersten Kapiteln, mit denen er allerdings etwas weit ausgeholt hat, entwickelt er über den Unterricht, besonders über das Lesenlernen und den Deutschunterricht sehr ernste und beherzigenswerte Gedanken. Gegenüber der beklagenswerten Thatsache, dass der allergrösste Teil der Jugendlitteratur aus Tendenzschriften besteht, fordert er von der Jugendschrift, dass sie ein Kunstwerk, das klassischen Wert hat, sei, so beschaffen, dass sie immer aufs neue zum Lesen einlade. Die ganze ästhetische Erziehung beruhe wesentlich auf der Einwirkung von Mustern. Durch das Lesen müsse das ästhetische Interesse und der gute Geschmack erweckt und grossgezogen werden. Nur so könne es gelingen, das grosse Publikum für die herrlichen Schätze der deutschen klassischen Dichtung wieder genuss- und „konsumfähig“ zu machen und sie der

öden Weide der flachen Tagespresse allmählich zu entfremden.

Das Kind habe ursprünglich nur Interesse an den Stoffen, es eilt von Ereignis zu Ereignis und bewertet die Lektüre nach dem Grade des Ungewöhnlichen und Ausserordentlichen. Das ästhetische Interesse ist anspruchsloser; die Ereignisse fesseln es nur in der Wahrhaftigkeit und Schärfe der Darstellung. Nicht das Ungewöhnliche, sondern die plastische Anschaulichkeit, nicht das Uebermenschliche, sondern die Treue der Charakteristik erweckt ästhetische Freude. — Soll die Jugendlektüre zu poetischem Empfinden führen und nicht zu schädlicher Stoffgier, so müssen die Jugendschriften Kunstwerke sein von klarer durchsichtiger Form und scharfumrissener Zeichnung; konsequent müssen alle physischen und psychischen Unmöglichkeiten, Bombast und Verhimmelung ebenso wie Ueberreizung der Phantasie fern gehalten werden. Ebenso wenig darf irgendwelche Tendenz, sei es zu belehren oder zu bessern, zu moralisieren oder zu unterhalten u. s. w. hervortreten.

Das sind ungefähr die wichtigsten Gedanken aus dem ersten Teil der gediegenen Schrift. — Der eigentliche Wert derselben liegt jedoch im II. Teile, in der Charakteristik der gangbaren Jugendlektüre (S. 85 bis 188). Bei der eingehenden Kritisierung kommen die meisten Schriftsteller und Scribenten sehr schlecht weg. Während Verf. an Christoph von Schmid das eine anerkennt, dass sein Stil klar und durchsichtig, lässt er an Paul Arndt, W. O. v. Horn, Ottokar Schupp und J. Bonnet fast keinen guten Faden. Noch schlimmer ergeht's Gustav Nieritz und Franz Hoffmann. Von der schriftstellerischen Thätigkeit der beiden sagt er, dass sie mehr Unheil angerichtet habe als alle Indianergeschichten zusammen. — Einen besonderen Abschnitt widmet Verf. den patriotischen Jugendschriften, die seit 1870 besonders zahlreich fabriciert worden sind. Das Urteil über Ferdinand Schmidt lautet ungünstig; von Oskar Höckers Jugendschriften sagt er, dass sie in jeder Beziehung hinter denen Schmidts zurückstehen. An Bruno Garlepp, dessen Schriften von der Regierung zu Potsdam empfohlen worden sind, tadelt er die Preussenverhimmelung; er führe in seinen Erzählungen keine wirkliche Menschen, sondern ideale Schablonen vor. Auf S. 133—138 findet sich eine Beurteilung neuerer Jugendschriftsteller; es sind dies Rector Reinh. Bahmann, Lehrer Emil Stephan und Professor Dr. Otto Richter. Der letztgenannte hat in 1½ Jahren 11 Bändchen geschrieben. Das ist bezeichnend. — Eingehend werden die Jugendschriften des Gymnasialdirektors Dr. Franz Heyer in Bischweiler (S. 138—146), der 1887 bis 1890 zwölf Bände „histor. Erzählungen in romantischer Form" hat erscheinen lassen, besprochen. Der Autor wird über das Urteil wenig erfreut sein.

Nicht viel besser kommen die Verfasser der „Indianergeschichten in vornehmem Gewande" S. 146—159 und die Jugendschriftstellerinnen S. 159—188 weg. Den Schluss des Buchs bildet ein Abschnitt über die litterarisch wertvolle Lektüre für die Jugend, der sehr dankenswerte Ratschläge giebt.

Möchte das Wolgast'sche Buch eine recht weitgehende Beachtung finden! Dann würde man bald zu einer Sichtung der in den Schüler- und Jugendbibliotheken angesammelten Schriften schreiten und sehr viel Ungesundes und Minderwertiges ausmerzen, dem heranwachsenden Geschlechte aber, seiner Behütung und Veredlung würde ein grosser Dienst gethan.

Glogau. H. Grabs.

Vom evangelischen Religionsunterricht an höheren Schulen. Unter Mitwirkung von Professor Lic. Adolf Metz, Professor Dr. Heinrich Rinn und Dr. Friedrich Seyring. Herausgegeben von Lic. **Hans Vollmer**. Tübingen, Freiburg i. B. und Leipzig, J. C. B. Mohr (Paul Siebeck) 1900. 52 S. 1 Mk.

Diese Sammlung von Aufsätzen Hamburger Religionslehrer ist reich an Anregungen, guten Beobachtungen

und treffenden Bemerkungen. Vom Herausgeber stammt die Einleitung und ein kurzer Aufsatz: Vom Stoff des Unterrichts; ferner hat er zwei Schüleraufsätze beigesteuert: von einem Obersekundaner über „Allegorie“, von einem Oberprimaner über „Paulus und die Gemeinde zu Korinth nach dem ersten Korintherbrief“, sowie ein „Gutachten über die Einführung von Weizsäckers Uebersetzung des neuen Testaments für die Religionsstunde auf der Oberstufe höherer Lehranstalten ohne griechischen Unterricht“, verfasst s. Z., um die Einführung des Buches an der Oberrealschule vor dem Holstenthore in Hamburg (S. 27 Anm. 1) durchzusetzen; V. denkt, dass es den Kollegen bei ähnlichen Bestrebungen dienen könnte. Prof. Metz hat einen Artikel über „Methodische Gesichtspunkte“, Prof. Rinn einen Beitrag „Zum Unterricht in der Kirchengeschichte“ geliefert. Dr. Seyring das aktuelle Thema „Konfirmandenunterricht und Religionsunterricht an höheren Schulen“ behandelt

In der Einleitung betont V. die ausserordentliche Wichtigkeit des Religionsunterrichts an höheren Schulen. In der That geben die zwei wöchentlichen Religionsstunden in Oberprima in der Regel die letzte Möglichkeit, den künftigen Juristen, Mediziner, Gelehrten, Offizier u. s. w. für die christliche Kirche und ihre vielfältige Wirksamkeit zu interessieren und in ihm ein Verständnis für das Wesen der Religion Christi aufdämmern zu lassen; dann ist er der Bearbeitung durch das Leben und die Zeitungs- und Broschüren-Litteratur preisgegeben. Und insofern hat der Verfasser schon Recht mit seinem natürlich absichtlich pointierten Satze: „Die Zukunft des Christentums hängt direct nicht davon ab, wie die theologischen Lehrstühle besetzt werden, oder was man auf den Kanzeln verkündet, sondern von dem Religionsunterricht in den Schulen, richtiger: von den Religionslehrern.“ Recht hat er auch mit seinem erregten Protest gegen die von gewissen Seiten gegen die Religionslehrer erhobene Anklage, sie nähmen's nicht ernst und seien sich über ihre Aufgabe unklar.

Der Aufsatz von Metz erschien zuerst in der Protestantischen Kirchenzeitung, Jahrg 1875 No. 16 und 1876 No. 6. Er ist also eigentlich 25 Jahre alt. Das schadet aber nichts, im Gegenteil, es thut recht wohl, den Kämpfen und Schlagwörtern der unmittelbaren Gegenwart entrückt zu sein und sich bei der Lektüre nicht durch Auseinandersetzungen mit zeitgenössischen Gegnern hindurchwinden zu müssen. Ursprünglich war der Artikel freilich eine Replik, eine Antwort auf einen in demselben Blatte vorausgegangenen Aufsatz, in welchem auf überschwengliche Weise die Sonderstellung des Religionsunterrichts im Lehrplan und die Sonderstellung des Religionslehrers im Kollegium, sowie seine Aufgabe, einzigartige Wirkungen zu erzielen, gepriesen worden war. Es war ihm da das Ziel gesteckt worden, „Begeisterung für die Verwirklichung religiöser Ideen“ zu erwecken, und ihm dazu empfohlen, auf das Gefühlsleben der Schüler einzuwirken, kurz und gut, der Aufsatz enthielt die neuerdings wieder so oft erhobene Forderung, der Religionsunterricht solle vor allen Dingen erbaulich sein. Der Verfasser hatte sich getrieben gefühlt, gegen diese Verwechslung von Katheder und Kanzel zu protestieren. Freilich geht er im Eifer der Polemik entschieden zu weit, wenn er jede Einwirkung auf das Gefühl verbannt wissen wissen will — das solle der häuslichen Erziehung überlassen bleiben — der Religionsunterricht (!) solle sich nur an das logische Vermögen wenden. So gewiss jede berechnete Einwirkung auf das Gefühl zu verwerfen ist, so selbstverständlich ist doch, dass jeder Lehrer es nur dankbar begrüssen wird, wenn er ohne Anwendung von Gewalt, ohne effekthascherische Rhetorik durch den blossen angemessenen Vortrag der grossen Gottes- und Menschenthaten ehrliche Begeisterung und Wahrheitsmut in seinen Schülern erweckt. Recht rationalistisch klingt es auch, wenn M. dem Gymnasium die Heranbildung des modernen Kulturmenschen als Ziel vorschreibt. „Der Kulturmensch wäre derjenige, der unsere

gegenwärtige Kultur in sich aufgenommen hat, der für ihr Wirken und ihr Entwicklungsgesetz ein Verständnis hat, und der darum an ihrer organischen Weiterentwicklung mitzuarbeiten im stande ist.“ Daraus folgt, dass für den Religionsunterricht das Christentum in erster Linie als geschichtliche Macht, als Kulturfaktor in Betracht kommt. Aehnlich spricht sich Otto Baumgarten-Kiel in den für die Eisenacher Verhandlungen der Freunde der christlichen Welt am 2. Okt. 1900 aufgestellten Thesen (Christliche Welt 1900, S. 858) aus, aber er fügt ergänzend hinzu: „Als ein zweiter Zielpunkt ist ins Auge zu fassen, die Riegel wegzuschieben, welche sich einer späteren Erweckung des religiösen Lebens entgegenstellen, die nach der gemütlich unbedürftigen und unergiebigen Uebergangszeit unter Anregung reiferer Erlebnisse zu erwarten ist.“

In dem folgenden Aufsatz „Vom Stoffe des Unterrichts“ geht Vollmer aus von einem schönen Worte Hiltys: „Kinder brauchen viel Liebe und Beispiel und sehr wenig Religionslehren“. Deshalb will er dem Katechismus — indem er dabei freilich die traditionelle scholastische Behandlung voraussetzt — am liebsten ganz dem Konfirmandenunterricht zuweisen oder doch wenigstens von der Unterstufe auf die Mittelstufe verlegen. Das eigentliche Arbeitsfeld des Schulreligionsunterrichts sei die Geschichte: „einzelne biblische Geschichten auf der Unterstufe, Geschichte des Judentums und der anfänglichen Entwickelung und Ausdehnung des Christentums auf Grund der biblischen Bücher in den mittleren Klassen und Kirchengeschichte auf der Oberstufe, gipfelnd in der Darlegung der gegenwärtigen kirchlichen Verhältnisse und der Erörterung wichtiger, das Christentum berührende Zeitfragen.“ Weiterhin fordert V, dass der Religionslehrer schon von der untersten Stufe ab so unterrichte, dass er nicht später zu widerrufen hat. Zweifellos richtig. In jedem aufgeweckten Obertertianer muss sich z. B. ein gesundes Misstrauen regen, wenn er erfährt, dass er über die Schöpfungs- und Paradiesesgeschichten, die Patriarchen, das Passah, die Stiftshütte u. s. w. anders zu denken hat, als ihm in Sexta nahegelegt worden ist; er hat das dunkle Gefühl, genasführt zu sein, und wie solche Jungen zu Verallgemeinerungen geneigt sind, ist bekannt. Trefflich ist der Rat, den dann V. dem Lehrer giebt, ganz und gar es zu vermeiden, die wichtige Miene des Kritikers den Kindern gegenüber zur Schau zu tragen, wenn er einmal anderes bieten müsse, als sie es möglicherweise zu Hause oder in der Kirche hören; „jemehr er solche Dinge als selbstverständlich behandelt, umso leichter gehen sie den Kindern ein.“ Wenn V. aber gleich darauf emphatisch ausruft: „Wer schenkt uns endlich einmal eine biblische Geschichte für die Unterstufe, die den Ergebnissen neuerer Forschung und den Bedürfnissen der Kinder in gleicher Weise Rechnung trägt?“ — so ist es doch verwunderlich, dass er von Meltzers Alttestamentlichem Lesebuch gar nichts zu wissen scheint.

Rinn kündigt die Herausgabe eines kirchengeschichtlichen Lesebuchs an, das, etwa 20 Bogen stark, zu den wichtigsten Thatsachen der Kirchengeschichte die quellenmässigen Belege (lateinische und griechische Stücke in Uebersetzung) enthalten soll. Nach den von R. entwickelten Prinzipien darf man auf das Buch, das einem dringenden Bedürfnisse abhelfen würde, gespannt sein.

Ueber Seyrings Aufsatz zu referieren, ist überflüssig, da Simons in seinem gleich zu besprechenden Buche dieselben Gedanken gründlicher ausführt.

Simons, Eduard, Professor Lic. in Bonn. Konfirmation und Konfirmanden - Unterricht. Tübingen, Freiburg i. B. u. Leipzig, J. C. B. Mohr (Paul Siebeck) 1900. 93 S. 1,80 Mk.

S. giebt zuerst einen sehr lehrreichen, kurzen, klaren Ueberblick über die Geschichte der Konfirmation, die Forschungen von Caspari und Diehl an mehreren nicht unwichtigen Punkten glücklich ergänzend; er

schliesst mit dem Hinweis auf die von den Religionslehrern unter Führung des Frankfurter Gymnasialprofessors Marx erhobenen Reformforderungen. Dann mustert er die bekannten verschiedenen Auffassungen von der Bedeutung der Konfirmation, wonach sie Erneuerung des Taufbundes sein soll oder eine Ergänzung desselben. Aufnahme in die Konfessionsgemeinde (sofern man durch die Taufe der christlichen Kirche im Allgemeinen, durch die Konfession der betreffenden evangelischen Sonderkirche einverleibt wird), oder Eintritt in die Gemeinschaft der mündigen Christen, oder eine besondere Geistesmitteilung, oder eine Art Weihe zum miles Christianus, oder — die nüchternste Ansicht — feierliche Markierung des Abschlusses der Kindheit und kirchliche Weihe der Schulentlassung (dann wäre die Handlung eine Analogie etwa zur kirchlichen Feier des Neujahrstags); haltbar und befriedigend sei nur die Auffassung, wonach die Konfirmation Aufnahme in die volle Kultusgemeinschaft der Gemeinde bedeutet, wobei in erster Linie an Zulassung (Admission) zum heiligen Abendmahl zu denken ist. Die herrschende Unklarheit und Verwirrung erklärt S., Caspari folgend, „aus dem Wunsch, eine Handlung, welche das sichtbare Gemeindeleben betrifft, mit Motiven auszustatten, welche dem Bereich des individuellen Seelenlebens angehören“. Man stehe auch jetzt noch unter dem Banne des vom Pietismus aufgebrachten Gedankens von der geistigen oder geistlichen Reife oder Mündigkeit; man braucht zwar gegenwärtig nicht mehr die aus jener Periode stammenden Begriffe Bekehrung, Wiedergeburt u. s. w., verlange aber doch oder setze voraus einen Seelenzustand, der bei einem 14 oder 15jährigen Kinde vorkommen kann, aber nicht die Regel ist, und komme von diesem Standpunkt aus zu Folgerungen, die für die Kinder sowohl wie für das Gemeindeleben, ja das gesamte Volksleben verhängnisvoll sind. In die Erörterung über das Konfirmationsalter eintretend, entscheidet sich S., dem Vorbilde der Schweiz, Hollands, Ostfrieslands zufolge, für Hinausschiebung des Termins; die mit der Verlegung in ein schulfreies Alter verbundenen Schwierigkeiten seien nicht unüberwindlich — in der That, warum geht es in der Schweiz, und zwar nicht nur auf dem Lande, sondern z. B. auch in der grossen Industriestadt Zürich? — ohne Unterstützung der staatlichen Gesetzgebung werde sich allerdings diese Reform nicht durchführen lassen. Trefflich sind die folgenden Ausführungen über Bekenntnis und Gelübde bei der Konfirmation — beides fällt am besten weg — über die öffentl. Prüfung der Konfirmanden — Zweck derselben ist, in den Eltern und den erwachsenen Gemeindegliedern überhaupt das Vertrauen zur Unterrichtsweise des Pfarrers zu wecken bezw. zu erhalten — und über den Gang der Feier — einfach, ohne sentimentalen Aufputz! Wichtiger aber als die Feier sei der vorausgehende Unterricht. Von ihm handelt S. im zweiten Teile. Zunächst von der Dauer: ein Jahr genüge, andererseits aber dürfe die Zeit auch nicht verkürzt werden, da sonst der Pfarrer die Kinder nicht genug kennen lerne, wie es im Interesse des seelsorgerischen Charakters dieses Unterrichts und der zukünftigen Seelsorge an den Erwachsenen nötig sei. Während dieser Zeit seien die Kinder vom Schulreligionsunterricht zu dispensieren. Die hierfür angegebenen Gründe (sonst Ueberbürdung, ein gleichzeitig von zwei verschiedenen Seiten erteilter Religionsunterricht sei unpädagogisch) überzeugen nicht recht. Der Hauptübelstand sei, dass es an einer klaren Unterscheidung zwischen den Aufgaben der Religionsunterrichtes der Schule und dem Confirmandenunterricht, darum auch an einer Abgrenzung der Stoffgebiete gegen einander fehle. S. stimmt hier der schon von mehreren Theoretikern und Praktikern empfohlenen Scheidung: Bibelunterricht in der Schule, Katechismus (und zwar lebensvolle Behandlung des kleinen lutherischen) die Domäne des Konfirmandenunterrichts — bei; anders könne man aus dem Nebeneinander, Durcheinander, Gegeneinander nicht herauskommen.

Das vorliegende Buch ist aus Vorträgen erwachsen, die Professor S. im Oktober 1899 beim 8. wissenschaft-

lichen Ferienkursus für evangelische Theologen Rheinlands und Westfalens gehalten hat. Es handelte sich da nicht sowohl darum, eigene Forschungen bekannt zu machen, als, über die Gesamtarbeit auf dem betreffenden Gebiete zu orientieren. Das leistet das Büchlein auf unübertreffliche Weise. Dem Referenten ist aus der weitschichtigen einschlägigen Litteratur kein Buch bekannt geworden, das ähnlich klar und gründlich das Heer von Fragen, Schwierigkeiten und Nöten behandelte, die der Titel einschliesst. Die eigene Stellung zu den verschiedenen Fragen hat S., wie er im Vorwort sagt, darum nicht verschleiert. Und das ist der andere Vorzug der Schrift: das auf umfassender Kenntnis der Litteratur und der wirklichen Verhältnisse beruhende umsichtige, freie und doch massvolle und besonnene Urteil. Referent citiert nur noch einen der Schlussätze: „Das Stadium der Erwägungen, der akademischen, pastoralen, synodalen, pädagogischen Erörterungen hat nun lange genug gewährt, um einem andern Platz machen zu können, in welchem aus Worten Thaten werden.“

Zwickau. Otto Clemen.

Neue Vorlagen für den Zeichen-Unterricht.

Gräf, Max Richard, Heimatliche Pflanzen im Mädchenzeichnen. Blätter zur Vorlage und Betrachtung. Dresden 1901. Bleyl & Kaemmerer. Preis 14 Mk.

Dass der moderne Stil auch in die Schule einzieht, ist nur eine Frage der Zeit. Wohl wird so mancher Zeichenlehrer ganz und gar keine Lust verspüren, seine ihm in Fleisch und Blut übergegangenen Vorlagen im Renaissance- oder in einem andern historischen Stil abzuschaffen und die vielgeschmähte moderne Ornamentik einzuführen. Aber, was hilft's — wo das Leben vorwärtsschreitet, kann er allein nicht still stehen. Betrachtet er die jüngst erstandenen hervorragenden Gebäude, die Rathäuser, Schulen, Krankenhäuser, Bahnhöfe, von Privatbauten ganz zu schweigen, so sieht er, dass man sich dort des neuen Stils nicht länger erwehrt, sondern ihn mit offenen Armen und fröhlichem Herzen aufnimmt. Und mit Recht. Die moderne Kunstbewegung hat einen scharfen Kampf eröffnet gegen die herrschende Fabrikmässigkeit im Kunstgewerbe, in der Einrichtung der Wohnungen, im Bau der Häuser, in der Anlage der Strassen und Plätze: kurz gegen alles, was bisher eine künstlerische Verklärung des Daseins verhinderte. Die Fülle von Ideen, die diese fast revolutionäre Bewegung zeitigte — man lese nur die Schriften eines Schultze-Naumburg, Avenarius, Lichtwark – sichert ihr den Sieg für die Zukunft. Vorboten dieses nicht allzufernen Sieges sind, wie schon angedeutet, für jeden aufmerksamen Beobachter allüberall zu finden.

Einen solchen Vorboten dafür, dass auch der Zeichenunterricht in die moderne Kunstströmung einlenken wird, erblicken wir in dem soeben erschienenen Werk.

Bei der Durchsicht dieser Blätter fällt sogleich die Abwesenheit irgend einer historischen Ornamentik auf: der Verfasser hat sich von dem Althergebrachten frei gemacht. Er hat mit liebevollem Auge in Wald und Heide, in Garten und Feld die Naturformen geschaut und sie in einer auch dem Kinde verständlichen Weise selbständig stilisiert. Die wesentlichen Formen der Heckenrose, Erdbeere, Ackerwinde, Kastanie, des Löwenzahns, des Weins etc. sind herausgehoben und zu eigenartigen künstlerischen Ornamenten gestaltet worden. Ohne Zweifel wird beim Zeichnen nach diesen Vorlagen das Auge des Schülers durch den Vergleich der Stilform mit der Naturform zum aufmerksamen Sehen genötigt. Sein Interesse wird geweckt und zur Beobachtung der Natur nicht nur, sondern auch zur denkenden Betrachtung der Stilisierungen, die ihm im Leben begegnen, angeregt. Das ist der Anfang zur Bildung eines künstlerischen Geschmacks. Da in den Vorlagen jede Anlehnung an einen historischen Stil vermieden ist, so wird der Blick des Schülers nicht von vornherein auf erstarrte Formen festgelegt, sondern zu einer verständnisvollen Würdigung des

schöpferischen modernen Stils freigemacht. Eine geschickte Verwendung der Vorlagen, d. h. neben der einfachen Reproduktion Uebung in ähnlichen Stilisierungen und Anwendung der Ornamente auf Gegenstände des Lebens, wird für die künstlerische Erziehung des Schülers von grossem Nutzen sein.

Die vorliegenden, in ihrer zeichnerischen wie farbigen Ausführung vortreffl lich gelungenen Blätter mögen in den Kreisen der Fachlehrer zu weiteren Arbeiten anregen, denn noch bietet die Heimat unendlichen Reichtum an naturalistischen Motiven, die für den Zeichenunterricht verwendet werden können. So wird auch hier die moderne Kunstbewegung ein neues frisches Leben erstehen lassen.

Leipzig. Dr. phil. Max Kuhn.

Prof. Dr. Thomas Achelis, Grundzüge der Lyrik Goethes. Bielefeld und Leipzig. Verlag von Velhagen & Klasing. 1900. Preis brosch. 1 Mk. 120 S.

Dem Verfasser muss man zunächst nachrühmen, dass er sich für die grossen Schichten aller Gebildeten, an die er sich wendet, verständlich ausgedrückt hat. Seine Schrift rechtfertigt er mit der merkwürdigen Thatsache, dass Goethes Lyrik, der lebendigste und unmittelbarste Kommentar seiner Weltanschauung, noch nie zum Gegenstand einer selbstständigen Darstellung gemacht worden ist. Erschöpfend soll auch die seine nicht sein. Doch zieht er auch öfter die Dramen da heran, wo sie Stimmungsbilder lyrischer Art bieten. In dem Kapitel über „Natur“ gelingt es dem Verfasser, besonders durch Vergleiche mit Gellert, den Anakreontikern und Haller zu zeigen, dass das Hervorquellen des unmittelbaren Gefühls aus der landschaftlichen Scenerie der Grundzug der Goetheschen Lyrik ist. Auch Liebe, Religion, Ethik, Philosophie und Kunstanschauung sind treffend behandelt. Besonderer Nachdruck wird auf die Entwicklung der ethischen, religiösen und ästhetischen Ideen bei Goethe gelegt. Ueber des grossen Dichters Patriotismus ist in wenigen Worten viel gesagt. Die Freundschaft dagegen kommt zu schlecht weg und bedarf in einer zweiten Auflage einer Vertiefung, wiewohl gerade der daran sich schliessende Abschnitt über Ballade und Romanze mit zn dem besten gehört.

Im ganzen ist die Schrift recht lesenswert, und zwar auch für Schüler der Oberklassen.

Löbau. Dr. Carl Franke.

Dr. Georg Funk, Lehrbuch der deutschen Stilistik. Zum Gebrauche an Mittel- und höheren Schulen. 1899. Gotha. Verlag von E. F. Thienemann. 98 S. Preis 1,40 Mk.

„An allen Mittel- u. höheren Schulen ist die Belehrung über die wichtigsten stilistischen Regeln unbedingt notwendig. Diese Belehrung wird vielfach nur nebenbei erteilt, so bei der Lektüre und der Rückgabe der Aufsätze. Die gelegentlich besprochenen Regeln werden aber gewöhnlich wieder vergessen, und der Schüler verfällt daher fast immer wieder in dieselben Fehler... Ein systematischer Unterricht in der Stilistik ist daher sehr zu empfehlen. Vorliegendes Werkchen hat nur den Zweck, diesem Unterrichte als Grundlage zu dienen.“ So sagt der Verfasser im Vorwort, und ich bin im wesentlichen mit ihm einverstanden; Bedenken erregt mir nur der Ausdruck „systematischer Unterricht“. Sollte darunter zu verstehen sein, dass der Lehrer das Büchlein Seite für Seite mit den Schülern durchzusprechen hätte, so müsste ich mich entschieden dagegen erklären: ein wahrer Hass der Schüler gegen stilistische Uebungen und alles, was Stilistik heisst, könnte gar leicht die Folge davon sein. Die Schrift kann ohne solchen „systematischen Unterricht“ den Schülern gute Dienste leisten; sie enthält eine grosse Anzahl sorgfältig ausgewählter Beispiele, welche die gelegentlichen Belehrungen über die wichtigsten stilistischen Regeln kräftig zu unterstützen geeignet sind. Der Lehrer mag die Schüler nur dazu anleiten, das Buch zu Hause in der rechten Weise zu gebrauchen. Dass der Verfasser auf

die Einkleidung des Stoffes, welche in den meisten derartigen Büchern nur kurz behandelt ist, ganz besondere Rücksicht genommen hat, ist nur zu billigen.

Karl L. Leimbach, Kgl. Provinzial-Schulrat in Breslau. Die deutschen Dichter der Neuzeit und Gegenwart. Biographien, Charakteristiken und Auswahl ihrer Dichtungen. 8. Band. 468 S. 1900. Preis 4,50 Mk. Leipzig, Frankfurt a. M. Kesselringsche Hofbuchhandlung.

Ein staunenswertes Werk deutschen Gelehrtenfleisses und deutscher Gewissenhaftigkeit! Mit etwa neunzig Dichtern und Dichterinnen der Neuzeit und Gegenwart werden wir in dem vorliegenden 8. Bande des Leimbachschen Gesamtwerkes bekannt gemacht. Die Namen der Dichter sind alphabetisch geordnet. Betty Paoli steht voran; ihr folgen Joseph Pape, Gustav Pasig, Ludwig Passarge, Arnold von der Passer, Richard Paul, Karl Pauli u. s. w. u. s. w. Von bekannten Namen seien nur Emil Peschkau, Gustav Pfizer, Adolf Pichler, Luise von Ploennies, Gustav zu Putlitz, Oskar von Redwitz, Robert Reinick und Karl Reuleaux genannt. — Wer die neuere deutsche Litteratur gründlich kennen lernen will, darf Leimbachs Werk nicht übersehen. Sein bescheidener Wunsch, dass seine Studien den Freunden der Dichtkunst „manchen Genuss und einige Anregung" verschaffen, wird gewiss in Erfüllung gehen. Er fand, wie er im Vorwort gesteht, in der Aussicht auf diesen Erfolg Trost in der schweren, oft geradezu mühseligen, ja trostlosen, ihn selbst nur selten erquickenden und beglückenden Arbeit. Hat er sich diese Arbeit aber nicht zum Teil auch ohne Not erschwert? S. 335 ist zu lesen: „Was sich der Wald erzählt." Märchen. Berlin 1850. A. Dunker. 6 Mk. — 10. Auflage. 1851. 1,50 Mk. — 11.—13. Auflage 1852. 1,50 Mk. — 18. Auflage 1853. 1,50 Mk. Geb. 2,70 Mk. — 21. Auflage 1859. — 28. Auflage 1869. 1,50 Mk., geb. 2,70 Mk. — 36. Auflage 1875, Paetel. Geb. 3 Mk. — 41. Auflage 1881. 3 Mk. — 47. Auflage 1890. — 49. Auflage 1896." — Ob nun Dunker oder Paetel der Verleger war, ob das Werk 6 Mk., 3 Mk., 1.50 Mk. (geb. 2,70 Mk.) kostete, ist für die Litteraturgeschichte doch wohl gleichgültig.

Dr. Georg Funk, Beispiele zur Satzlehre. Aus deutschen Dichtern und Schriftstellern für den Unterricht in der deutschen Sprachlehre zusammengestellt. 2. Auflage. 1900. Gotha. Verlag von E. F. Thienemann. 47 S. Preis 60 Pfg.

Das Schriftchen enthält eine geordnete Sammlung von nahezu 1900 Beispielen für alle Teile der Satzlehre, vom reinen einfachen Satz bis zur Doppelperiode. Dieselbe ist zunächst für Mittel- und höhere Schulen, als Gymnasien, Realschulen, Präparandenschulen, höhere Mädchenschulen etc. bestimmt. Ich halte eine solche Beispiel-Sammlung für ganz wünschenswert und bin mit dem Verfasser der Meinung, dass es am besten ist, sie den Schülern in die Hand zu geben. Auch in solchen Schulen, in denen die sprachlichen Belehrungen an die Lektüre angeschlossen werden, kann diese Sammlung mit Nutzen gebraucht werden. Hier dient dieselbe zur Wiederholung und Befestigung, und letztere wird nur dann erzielt, wenn der Schüler eine grosse Anzahl ähnlicher Beispiele zergliedert. Uebrigens scheint es mir nicht rätlich zu sein, die Satzteile, um deren Auffassung es sich gerade handelt, in jedem einzelnen Beispiele durch den Druck kenntlich zu machen; darin finde ich eine ungerechtfertigte Beschränkung der Selbstthätigkeit der Schüler. Im einzelnen wäre folgendes zu bemerken. In dem Satze: Es flattert das Wasserhuhn empor, — ist nicht „Es" das Subjekt, sondern „das Wasserhuhn"; jenes „Es" kündigt das wirkliche Subjekt nur an. In den Sätzen: Schön ist der Friede — Gott ist ein Geist — heissen die Prädikate nicht „schön" und „ein Geist", sondern „ist schön" und „ist ein Geist". — Mit eilenden Wolken der Vogel dort zieht. Man kann darüber streiten, welchem grammatischen Begriffe „Mit eilenden Wol-

ken“ als Satzteil zu subsumieren wäre; ein „Objekt“ ist es jedenfalls nicht.

P. Leonhardi, Deutsche Aufsätze für den Schulgebrauch. R. Voigtländers Verlag in Leipzig. 1900. 110 S. Preis 1,60 Mk., geb. 2 Mk.

Das Buch wird in jedem Lehrer, der Unterricht im Deutschen zu erteilen hat, den Wunsch wachrufen, dass seine Schüler oder Schülerinnen ihm auch solche Aufsätze zur Korrektur vorlegen möchten, wie er sie hier gedruckt findet. Leider verrät uns der Verfasser nicht, wie wir es anzustellen haben, um unsere Zöglinge zu derartigen Leistungen zu befähigen. Das Buch enthält 68 vollständig ausgeführte Aufsätze; sie scheinen alle für die Oberstufe einer höheren Mädchenschule oder für die entsprechenden Klassen der höheren Knabenschulen bestimmt zu sein. Das beweist nicht nur die Wahl der meisten Aufgaben (Gedankengang der Ode „Die frühen Gräber“ von Klopstock. — Welche Züge aus Goethes Selbstbiographie spiegeln sich in „Hermann und Dorothea“ wieder? u. ähnl. m.), sondern auch die Art der Ausführung. So findet sich gleich in dem ersten Aufsatz: „Der erste Tag im Schuljahr“ der bezeichnende Satz: „Eine (der untersten Klasse eben zugeführte Schülerin) gebärdet sich ziemlich widerspenstig, versucht immer wieder aus der Bank zu entwischen und erhebt wie Laokoon „ein entsetzliches Geschrei zu den Sternen“, als sie merkt, dass die Mama sich „französisch empfohlen“ hat.“ Im Circus (No. 2) sagt der jugendliche Verfasser des Aufsatzes zu sich selbst: „Wie dankbar sollten wir dafür dem lieben Gott sein, der uns ein Elternhaus und Elternliebe und eine gewissenhafte Ausbildung unserer Geistes- und Seelenkräfte gewährt!“ — Man wird ohne weiteres einräumen, dass nur wenigen sehr befähigten Schülern in reiferem Alter solche Gedanken und Redewendungen geläufig sind. — Wie der Verfasser sich den Gebrauch seines Werkchens gedacht hat, ist mir nicht klar geworden; es kann doch schwerlich seine Meinung gewesen sein, dass der Lehrer nur die Aufgabe zu stellen, die Lösung derselben aber ganz allein dem Schüler zu überlassen habe.

Eisenach. O. Foltz.

Tromnau, Adolf, Schulgeographie für höhere Mädchenschulen und Mittelschulen. I. Teil. Grundstufe. A. Ausgabe für Mittelschulen. 2. Aufl. 114 S. 80 Pf., geb. 1 Mk. — B. Ausgabe für höhere Mädchenschulen. 3. und 4. Aufl. 124 S. 65 Pf., geb. 80 Pf. bez. 1 Mk. Beide Ausgaben mit je 35 Holzschnitten. Halle a. d. S., Hermann Schroedel. 1900.

Was wir an früherer Stelle bereits an Tromnaus „Lehrbuch der Schulgeographie“ rühmen konnten, gilt auch von den vorliegenden Heften, die gewissermassen einen Auszug aus dem grösseren Werke bilden. Die beiden Hefte unterscheiden sich nur in der Anordnung des Stoffes, die sich an die preussischen Lehrpläne für die genannten Schulen anschliesst. Der Text ist in jeder Weise zuverlässig und nach Inhalt und Behandlung dem neuesten Stand der Kenntnisse entsprechend. Die beigegebenen Holzschnitte stehen allerdings zum Teil nicht auf der Höhe der Zeit, ein Teil der Clichés muss ein recht ehrwürdiges Alter aufweisen, doch dafür ist sicher nicht der Verfasser verantwortlich, sondern der Verlag, der im übrigen die Hefte auf das beste ausgestattet hat.

Die neuen Auflagen dieser Hefte sind die letzte Gabe, die der Verfasser seinen Amtsgenossen dargeboten hat. Adolf Tromnau ist vor wenigen Monaten aus seiner rastlosen Thätigkeit durch den Tod abgerufen worden. Es ist ihm nicht vergönnt gewesen, die volle Frucht seines unermüdlichen Fleisses zu geniessen. Im fünften Jahrzehnt seines Lebens musste er bereits den Schauplatz seiner Wirksamkeit verlassen. Seine Bedeutung liegt ganz auf dem Gebiet der Schulgeographie. Er ist nicht selbst als wissenschaftlicher Forscher auf neuen Bahnen hervorgetreten, aber er ist mit grösster Aufmerksamkeit allen Fortschritten und

Wandlungen der wissenschaftlichen Geographie gefolgt und hat diese in seinen eignen Büchern in mustergültiger Weise verwertet und seinen Amtsgenossen in einer den Bedürfnissen der Schule angepassten Form leicht zugänglich gemacht. Hierin liegt sein Verdienst. Sein Hauptwerk, das „Lehrbuch der Schulgeographie", über das wir im vorigen Jahre eingehend berichtet haben, wird ihm für immer einen ehrenvollen Platz im Kreise der Schulgeographen sichern. Möge es dem Verleger gelingen, für spätere Auflagen einen gleich sachkundigen Bearbeiter zu gewinnen.

Helmke, Vorbereitungen auf den Unterricht in der Erdbeschreibung. Die ausserdeutschen Länder Europas. Minden i. W. C. Marowsky. 1899. 83. S. 1,20 Mk.

Helmke will ein zweckmässiges Vorbereitungsmittel geben, dass gleichzeitig Ersatz für das Hospitieren bieten und des Verfassers eigene Weiterbildung an der Hand der zu erwartenden Kritiken fördern soll. Ich muss gestehen, dass ich infolge dieser letzteren Bemerkungen im Vorwort zunächst etwas misstrauisch an das Buch herangetreten bin. Um so angenehmer war die Enttäuschung. Der Verfasser hat mit seinem Erstlingswerk ein recht brauchbares und empfehlenswertes Hülfsbuch geschaffen; ja in mancher Beziehung hat er bereits das durchgeführt, was ich in der Besprechung von Ebners Abhandlung zur Reform der geographischen Lehrbücher als erstrebenswertes Ziel bezeichnete.[1]) Helmkes „Vorbereitungen" sind vor allem Uebungen im Kartenlesen, sie bestehen meist aus Fragen Was nicht aus der Karte abgelesen werden kann, ist hinter den entsprechenden Fragen sofort in aussagender Form eingefügt, so dass Kartenlesen und sachliche Erläuterungen sich gegenseitig ergänzen und ein abgerundetes Bild ergeben. Der Verfasser hat nach den besten Quellen gearbeitet, namentlich ist der Einfluss des Guthe-Wagnerschen Lehrbuches, von dessen Neubearbeitung ja die Länderkunde leider noch immer nicht erschienen ist, an vielen Stellen unverkennbar. Helmke hat auch hierin gezeigt, dass er die richtige Wahl zu treffen weiss. Infolgedessen findet man bei Italien, Frankreich und dem Alpengebiet die Gliederung nach natürlichen Landschaften streng durchgeführt; darin beruht einer der wichtigsten Vorzüge des Buches. Für die Pyrenäen- und die Balkanhalbinsel ist diese Methode leider nicht gewählt, obgleich sie gerade bei letzterer besonders am Platze wäre. Gute Vergleiche mit heimischen Grössenverhältnissen sind mehrfach eingefügt (vergl. London S. 39). Besondere Sorgfalt ist der Fragestellung zu teil geworden; in dieser Beziehung sind mir nur zwei kleine Versehen aufgefallen (S. 1 dritte Frage, S. 44 Wie geht es zu, dass . . .). Sachliche Unrichtigkeiten kommen so gut wie gar nicht vor. Da der Verfasser ausdrücklich um etwaige Berichtigungen ersucht, seien die gefundenen Fehler hier angeführt. S. 5 werden Längen- und Breitengrade mit Längen- und Breitenkreisen verwechselt — der einzige schlimme Fehler. S. 6 findet sich die unrichtige Benennung Löwengolf statt Golfe du Lion, letztere Bezeichnung ist einer falschen Volksetymologie entsprungen. Den Einfluss Afrikas auf das Klima Südeuropas scheint der Verfasser S. 7 zu überschätzen. Die Magyaren können kaum noch der „mongolischen Rasse" zugerechnet werden, sie wären besser als Mischvolk gekennzeichnet worden, wie die Spanier. Erfreulicherweise schreibt der Verfasser stets Ofen-Pest, hingegen der Rhone. Die deutsch allein richtige Form ist die Rhone, die deutsche männliche Form ist der Rodden, wie man jetzt noch im deutschen Oberwallis sagt. Man sieht, die sachlichen Ausstellungen sind so geringfügig, dass sie den Wert des Buches nicht schmälern können. Wir sehen mit Interesse den in Aussicht gestellten weiteren Heften (Fremde Erdteile, Deutschland) entgegen und wünschen dem vorliegenden guten Erfolg.

[1]) Vergl. Pädagogische Studien XXII 1, S. 78 ff.

Ebner, Prof. Dr. H., 200 farbige Skizzen (meist Tafelzeichnungen) zur Einführung in den Geographie-Unterricht. Für Lehrer und Schüler an Bürger- und Mittelschulen. Wien und Leipzig. Freytag und Berndt o. J. 2 Kr 60 h.

Das 72 Seiten starke, gut ausgestattete Buch bringt Skizzen aus den verschiedensten Gebieten der Geographie. Viele davon werden mit Vorteil benutzt werden können, namentlich diejenigen zur mathematischen und astronomischen Geographie (letztere ist sonderbarerweise unter „Klima" behandelt). Die Profile unter Berücksichtigung der Krümmung der Erdoberfläche, die graphischen Darstellungen der Verteilung von Land und Wasser, die Schädelformen, die Erläuterung der Geländedarstellung und die Anleitungen zum Messen sind gleichfalls neben noch manchen anderen Skizzen als lehrreich und gut brauchbar zu bezeichnen. Andere Skizzen hingegen sind wenig gelungen oder direkt falsch, z. B. die Kärtchen zur Verbreitung von Brahmagläubigen, Buddhisten und Mohammedanern. Da erscheinen die Küsten Vorderindiens und das Pandschab keiner dieser Religionen zugewiesen, ebenso ist der Islam aus Algerien verschwunden, dafür ist Abessinien von ihm gewonnen (oder soll das kleine weise Dreieck unter etwa 20° n. B. (!) dieses Land darstellen?), Java existiert wiederum nicht für ihn. Ganz rätselhaft bleiben die religiösen Verhältnisse in China, die nördlichen und westlichen Provinzen sind buddhistisch, das mittlere und südliche China hingegen, sowie ein grosses Oval an der indischen Grenze entbehren jeder Farbengebung. Aus Europa sind die Mohammedaner ganz verschwunden, in Amerika scheinen alle Indianer bereits zum Christentum bekehrt, auch Asiens Boden ist auf S. 64 fast zur Hälfte als christliches Gebiet angesprochen. Ganz unverständlich ist die Skizze „Exportländer"; sie zeigt vier verschieden lange Linien mit den Bezeichnungen Ver. St., Russl., Bras., Oesterr. und der Erläuterung 1 cm = 100. Was soll das heissen? Unverständlich ist auch der Sonnenstand in Kopenhagen am Mittag des 21. Juni, ein Druckfehler kann nicht vorliegen, da auch der Winkel falsch gezeichnet ist.

Recht lehrreich ist die vergleichende, graphische Darstellung geographischer Zahlen. Nur darf man nicht, wie es Ebner mitunter vielleicht aus Raumersparnis thut, die Flächenzahlen als Linien und die Berghöhen in horizontaler Lage darstellen. Und vor allem muss man vorher die nötige Kritik an den Quellen üben. Ebner verzichtet hierauf völlig, er überlässt im Vorwort die Verantwortlichkeit für die Zahlen den übrigens nicht genannten Schriften, denen sie entnommen sind. Was soll aber nun ein Schüler oder auch ein Lehrer, dem die Hilfsmittel zur Nachprüfung der Zahlen fehlen, mit den oft sich widersprechenden Zahlen Ebners anfangen? Nur einige Beispiele aus der Fülle von Widersprüchen. Da werden auf S. 61 die Mohammedaner einmal zu 210, dann zu 171 Millionen angegeben, die Protestanten zu 150 und 134 Millionen. Auf S. 71 hat Peking bald 700000, bald 1500000 Einwohner. Für Paris beträgt der Unterschied 500000, für New-York 1 Million, für London 1,3 Millionen, für die französischen Kolonien 12, für die englischen 30 Millionen. Dass dort auch die Türkei unter den Kolonialmächten erscheint, lässt auf eine neue Auffassung dieses Begriffes schliessen. Nun, der Verfasser meint im Vorwort, Einwohnerzahlen änderten sich und seien in den besten Büchern verschieden angegeben, ihm komme es nur auf die Art der graphischen Darstellung an. Und doch wäre es leicht gewesen, den Schüler vor Verwirrung zu bewahren, in den meisten Fällen hätte die neueste Ausgabe von Hübners statistischen Tabellen über alle Klippen weggeholfen. Aber Flusslängen und Berghöhen bleiben doch unveränderlich, trotzdem auch hier die grössten Widersprüche und völlige Kritiklosigkeit gegenüber den Quellen. Da ist der Nil einmal 6000, das andere Mal 4100 km lang. Der höchste Berg Amerikas ist bald der Aconcagua, bald der Sorata. In Afrika streiten sich der Kilimandscharo

mit 6700 (!) m und der Ruwenzori mit 5800 m um diese Ehre. Dabei ist die Art der graphischen Darstellung beidemal dieselbe. Es ist unmöglich, alle derartigen Fehler hier anzuführen.

Soll das Buch ein wirklich brauchbares Hilfsmittel werden, so bedarf es einer gründlichen Neubearbeitung. Es enthält zwar jetzt schon manches recht Gute, darf aber, sobald es sich um graphische Darstellungen von Zahlen handelt, nur mit grösster Vorsicht und unter Nachprüfung jeder Zahl benutzt werden.

Geissler, Kurt, Mathematische Geographie. Sammlung Göschen No 92. Leipzig 1898. 186 S. 80 Pfg.

Das Buch giebt eine vortreffliche, allgemein verständliche Darstellung der Hauptlehren der mathematischen Geographie. Es verzichtet auf alle schwierigeren Formeln und ist sogar für Lehrer und Schüler ohne mathematische Vorbildung benutzbar, da es im 1. Kapitel (Vorübungen in geometrischer Anschauung) die Anleitung zur Gewinnung der zum Verständnis nötigen mathematischen Anschauung giebt. Der Verfasser geht stets von den durch Erfahrung gewonnenen Thatsachen aus und gründet auf diese die Schlüsse und Folgerungen. An jedes Kapitel schliessen sich leichte und schwierigere Uebungsaufgaben an, die für Schul- und Selbstunterricht geeignete Auswahl bieten. Der Text ist klar und leicht verständlich gehalten, eine Anzahl Figuren sind eingefügt, ein Register erleichtert das Nachschlagen. Der billige Preis ermöglicht jedem die Anschaffung des empfehlenswerten Werkchens, das in der Schule wie beim Selbstunterricht seinen Zweck erfüllen wird.

Vogel, J. G., Hilfs- und Wiederholungsbuch für den Unterricht in der Himmelskunde an mittleren Lehranstalten. 2. verb. u. verm. Aufl. Erlangen u. Leipzig, A. Deicherts Nachf. 1900. 89 S. 1,50 Mk.

Zunächst dem Unterricht in den bayrischen Lehrerseminaren angepasst, wird das Buch doch auch an anderen Schulen gute Dienste leisten. Der Stoff ist äusserst übersichtlich geordnet und wird in leicht fasslicher Form geboten. Den Ausgangspunkt bilden die Erscheinungen über dem Horizonte, die scheinbaren Bewegungen der Himmelskörper. Nachdem der Schüler diese richtig erfasst, werden ihm die wirklichen Bewegungen erläutert und bewiesen. An mathematischen Vorkenntnissen wird nur die elementare Planimetrie gefordert. Der Ausdruck ist stets knapp und wissenschaftlich genau. 54 Figuren in pädagogisch guter Auswahl unterstützen das Verständnis des Textes. Vortrefflich ist z. B. Fig. 53, die am Beispiel der Venus die Planetenstellungen mit einfachsten Mitteln überzeugend erklärt. Zwei Anhänge bieten das Wissenswerteste über den Kalender und alle Aufgaben aus der astronomischen und physikalischen Geographie, die in den letzten 20 Jahren bei den Reifeprüfungen der bayrischen Seminare gestellt worden sind. Papier und Druck sind gut.

Meyers Handatlas. 2., neubearbeitete und vermehrte Auflage. Leipzig und Wien 1899. 11,40 Mk.

Von der schon im vorigen Jahrgang dieser Zeitschrift (S. 218/19) besprochenen Neuauflage liegen nunmehr auch die Lieferungen 25—38 vor. Damit ist das Werk vollendet. Das günstige Urteil, das wir über die ersten 24 Lieferungen abgeben konnten, gilt auch für das jetzt vollständig erschienene Werk. Ein Namenverzeichnis, das etwa 75000 Namen enthält, ermöglicht das schnelle und sichere Auffinden jeder gesuchten Oertlichkeit u. s. w. Zu dem äusserst preiswerten Atlas wird eine geschmackvolle und dauerhafte Einbanddecke (1,50 Mk.) geliefert. Wir wünschen dem Atlas nochmals weiteste Verbreitung.

Dr. Zemmrich.

Gustav Melinat, Die Methodik der Naturkunde. Aus den ersten Anfängen bis zu den Bestrebungen der Gegenwart darstellend hinaufgeführt. Halle, Hermann Schroedel 1900. 167 S.

Nach dem etwas hochtönenden Titel, der gleich etwas viel für sich in An-

spruch nimmt, erwartet man freilich weit mehr von dem Buche, als es in Wirklichkeit bietet. Doch bezweckt es in aller Bescheidenheit nicht mehr, als dem Anfänger im Amte, dem Lehrseminaristen, eine kurze, auszugsweise Kenntnis über die bekanntesten naturkundlichen Lehrbücher und Bestrebungen zu geben und diese womöglich durch den Abdruck einiger Seiten aus jedem Buche kurz zu charakterisieren, um damit zugleich auch zur Vorbereitung auf Prüfungen dienen zu können. Die Bücher werden deshalb auch nur vom Gesichtspunkte der Bedürfnisse des Volksschul- und Seminarunterrichts aus betrachtet. Der Massstab der Beurteilung ist, wo solche sich hervorwagt, nicht allenthalben ein gleichmässiger, so bei Schmeil und Fickert-Kohlmeyer, wobei ersterer dem entschieden geringwertigeren Buche von Fickert-Kohlmeyer gegenüber zweifellos zu kurz wegkommt.

Friedrich Baade, Seminaroberlehrer, Naturgeschichte in Einzelbildern, Gruppenbildern und Lebensbildern. II. Teil: Pflanzenkunde. 5. vermehrte und durchgesehene Auflage. 288 S. III. Teil: Gesteinskunde und Erdgeschichte. 2. Aufl. Halle, Hermann Schroedel. 1899. 160 S. Preis: II. Teil 3 Mk., III. Teil 2 Mk.

Die Baade'schen Bücher, von denen der 2. u. 3. Teil uns diesmal vorliegt, nehmen unter der zahllosen Menge der Lehrbücher der Naturgeschichte einen der vordersten Plätze ein. Die modernen Bestrebungen nach biologischer Betrachtungsweise, nach Hervorhebung der Zweckmässigkeit der Einrichtungen sind in ausgiebiger und schöner Weise zur Geltung gebracht, alle Einseitigkeit, alles Hervordrängen der einen oder andern Geschmacksrichtung aber auf das glücklichste vermieden, so dass ebenso gut das sinnige, poetische Moment des Unterrichts, ebenso gut auch die eingehende, Sinne und Blick schärfende Beobachtung und vorurteilslose Betrachtung des Naturgegenstandes wie seine Bedeutung für den Menschen zu ihrem vollen Rechte kommen. Recht wertvoll, in sachlicher und methodischer Beziehung, sind auch die systematisch-biologischen Rückblicke und Zusammenstellungen der Pflanzen nach Pflanzengenossenschaften (Wald, Gestrüpp, Wiese, Moor etc.) im 2. Teile, wie auch der 3. Teil, welcher die Lebensarbeit und ihre Werkzeuge behandelt, als recht gediegen bezeichnet werden muss. Auch das 3. Bändchen, das ebenfalls durchweg auf den Ergebnissen der neueren Forschung und Auffassungsweise ruht, ist recht brauchbar, drängt aber, entgegen den dem 2. Teil zu Grunde liegenden gesunden Prinzipien, in seiner ganzen Anlage die logisch-systematische Darstellung noch etwas zu sehr in den Vordergrund. Die Bücher seien jedem nach gutem Stoff suchenden Lehrer nochmals aufs wärmste empfohlen.

Stollberg (Erzg.) Dr. Schmidt.





A. Abhandlungen.

I.

Welche Gründe sprechen gegen die Anwendung des Bruchsatzes in der Schlussrechnung?

Von P. Bergmann, Schuldirektor in Dresden.

Eine der wichtigsten Rechnungsarten im Volksschulrechnen ist die Schlussrechnung, weil sie das kindliche Denken in einer Weise schult, wie kaum eine andere.

Sie ist wichtiger als das Einmaleins, das zwar unentbehrlich für das Rechnen ist, aber doch auch ohne grosse Denkübung erworben werden kann und in der That von vielen Kindern auf rein gedächtnismässigem Wege erworben wird. Sie ist auch wichtiger als die Zins- und Prozentrechnung, weil ohne diese Tausende von Menschen im Leben auskommen können — nicht aber ohne Schlussrechnung. Die Schlussrechnung braucht man fast täglich; man braucht sie fast in allen Verhältnissen. Wenn wir also unsere Kinder in der Schlussrechnung ertüchtigen, so statten wir sie dadurch für die wichtigsten Anforderungen aus, die das praktische Leben in rechnerischer Beziehung an sie einmal stellt.

Worin besteht nun die Schulung, die das kindliche Denken durch die Schlussrechnung erfährt?

1. Die Schlussrechnung nötigt das Kind zu genauer Beobachtung des thatsächlich Gegebenen. Jeder Lehrer weiss, wie notwendig das für die Kinder ist, die nur zu oft ihrer Phantasie die Zügel schiessen lassen und nur zu leicht zur Oberflächlichkeit geneigt sind. Erst, wenn das Kind erkannt hat, was gegeben ist, kann es an die Lösung herantreten.

2. Sie zwingt es zu der bedeutungsvollen Frage: „Was will ich ausrechnen?“ oder „Welches Ziel will ich erreichen?“ Und nichts ist im Unterrichte wie im Leben so notwendig, als dass man ein Ziel habe. Sich über das Ziel klar zu werden, kann den Kindern nicht tief genug eingeprägt werden.

3. Sie veranlasst das Kind zu ernster Ueberlegung, welche Mittel es anwenden und welche Wege es einschlagen muss, um zur Lösung zu gelangen.

4. Sie drängt das Kind, abzuwägen, welcher Weg am schnellsten, welcher am sichersten zum Ziele führt, und wird es dadurch

5. schliesslich gewandt machen im Auffinden neuer Lösungsweisen.

Da somit die Schlussrechnung eine grosse Bedeutung fürs Leben hat, so darf es nicht auffallen, dass die Methodiker eifrig bestrebt waren, für diese Rechnungsart eine Lösungsweise zu gewinnen, die sich für alle Fälle eignen möchte.

Das war der Bruchsatz. Wohl fast alle Volksschullehrer unserer Tage sind danach unterrichtet worden und thun das Gleiche noch jetzt mit ihren Schülern.

Frägt man freilich im geschäftlichen Leben nach dem Bruchsatze, so erfährt man, dass weder der Kaufmann, noch der Handwerker und gleich gar nicht der Händler und der Bauherr nach dem Bruchsatze rechnen, sondern ihn mit dem Austritt aus der Schule als schönes Ziermöbel bei Seite stellen. Das geschäftliche Leben wählt eben ein anderes Verfahren als die Schule.

Diese Thatsache hätte die Methodiker nachdenklich machen und anregen sollen, das Lösungsverfahren in einer Rechnung, die dem gesamten Volke dienen soll, für Schule und Leben in Uebereinstimmung zu bringen. Doch wozu? Lässt sich beim Bruchsatz nicht prächtig kürzen und dadurch Zeit und Mühe sparen? „Geht“ nicht alles so schön „auf“, und fällt nicht am Schlusse das Ergebnis wie von selbst in den Mund?

Jedoch wir wollen nicht ungerecht gegen den Bruchsatz sein. Hätte er nicht zu einer Zeit seine Berechtigung gehabt, so würde er die Schulstube sich nicht erobert haben. Und seine Berechtigung hatte er damals, als man Aufgaben lösen musste wie folgende: Für ${}^{3}/_{4}$ Thaler erhalte ich 25 Ellen Stoff, wieviel für ${}^{3}/_{5}$ Thaler? zu einer Zeit, als man schliessen musste von $3\,{}^{3}/_{4}$ auf $4\,{}^{4}/_{5}$, von $7\,{}^{1}/_{2}$ auf $8\,{}^{1}/_{3}$, von $3\,{}^{1}/_{3}$ auf $9\,{}^{3}/_{5}$, also zu der Zeit, da die gemeinen Brüche die Alleinherrschaft in der Schule führten, zu derselben Zeit, da in Deutschland jedes Gebiet sein eigenes Mass und Gewicht hatte und nach eigenem Münzfuss rechnete. Ja, damals war der Bruchsatz unentbehrlich und leistete grosse Dienste.

Seit aber durch Reichsgesetz Münzen, Masse und Gewichte unter das sanfte Joch der Zehnerordnung gebeugt, seitdem die ungeheuren Vorteile dieser Ordnung für das Rechnen erkannt worden sind und das Dezimalsystem seinen Siegeszug um den Erdball genommen hat, seitdem treten immer mehr die Brüche bescheiden in den Hintergrund.[1])

---

[1]) Wenn man trotzdem, nachdem die dezimale Schreibung in unsern Volksschulen seit 30 Jahren eingeführt ist, dezimale Werte wie $2\,{}^{3}/_{5}$ M (statt 2,60 M), $16\,{}^{2}/_{3}$ l Aussaat (${}^{1}/_{3}$ l!!), ein $26\,{}^{2}/_{3}$ m langer Graben (${}^{2}/_{3}$ m!!) noch immer in vorstehender Bruchform geschrieben findet und erfährt, dass das Lehrer schreiben, so kann man sich nicht genug darüber wundern. (S. Jahrbuch zum Pestalozzi-Kalender 1901, S. 102 ff.)

Ein kleines Gebiet nur ist den Brüchen noch verblieben, besonders in den **Zeitmassen**: Jahre, Monate u. s. w. und in den **Zählmassen**: Schock, Mandeln u. s. w. Jedoch auch darin ist ein Zurückweichen bemerkbar, wie beispielsweise im Papiergeschäft, das bereits nach 10, 100 und 1000 zählt. Die Halben und Viertel freilich werden vielleicht nie ganz aus dem Gebrauche schwinden.

Wir weinen den Brüchen keine Thräne nach, freuen uns vielmehr, dass den Schülern bei der Aufnahmeprüfung ins Lehrerseminar immer seltener Aufgaben mit hohen Nennern wie folgende vorgelegt werden: $18\,^3/_4 + 19\,^7/_8 + 11\,^9/_{16} + 21\,^1/_8 + 7\,^{13}/_{24} + 142\,^5/_9 + 49\,^7/_{32} =$

Doch nun zurück zu unserer Aufgabe!

$^3/_4$ Thaler bek. 25 Ellen
$^3/_5$ „ „ ? „

$$\frac{\overset{5}{25\,\text{E}\,.\,4\,.\,3}}{3\,.\,5} = \underline{\underline{20\ \text{Ellen.}}}$$

Wer vermöchte sofort das gemeinschaftliche Vielfache von $^3/_4$ und $^3/_5$ zu erkennen? Es liegt viel zu versteckt, um zumal von Kindern sogleich gefunden zu werden. In einem solchen Falle half der Bruchsatz über die Schwierigkeit glücklich hinweg. Hier hatte er seine Berechtigung. Wie sieht aber dieselbe Aufgabe in **dezimaler Schreibung** aus, wenn wir statt $^3/_4$ Thaler 0,75 M (also $^3/_4$ M) und statt $^3/_5$ Thaler 0,60 M ($^3/_5$ M) setzen?

Für 0,75 M erhalte ich 25 m Band, wieviel für 0,60 M?

Das gemeinschaftliche Vielfache von 0,75 M und 0,60 M (5 . 15 Pf und 4 . 15 Pf) liegt so offen zu tage, dass es förmlich in die Augen sticht. Gleichwohl findet man solche Aufgaben in neueren Rechenheften noch mit dem Bruchsatze gerechnet und sogar mit Ansatz:

0,75 M erh. 25 m
0,60 „ „ ? „

$$\frac{\overset{5\quad\ 4}{25\,\text{m}\,.\,0{,}60}}{\underset{5}{0{,}75}} = \underline{\underline{20\ \text{m}}}$$

Ist das nicht der reinste **Mechanismus**? Man frage doch einmal, wie der einfache Mann schliesst! Doch nicht anders als so:

0,75	M	25 m
0,15	„	5 „
0,60	„	20 m

Schon aus dem einen Beispiele dürfte ersichtlich sein, wie die **Dezimalrechnung** mit ihren grossen rechnerischen Vorteilen gleichsam zwingt, den Bruchsatz zu verlassen und eine andere Lösungsform zu wählen, nämlich die, die das **mündliche** Rechnen an die Hand giebt.

Doch wir wollen möglichst lückenlos zu Werke gehen und einmal sämtliche Fälle der Schlussrechnung auf den Bruchsatz hin prüfen.

Es giebt — wenn wir ausser acht lassen wollen, ob direkte oder indirekte Verhältnisse — drei Fälle der Schlussrechnung:

1. Einheit — Vielheit z. B. 1 m kostet 9 M? kosten 17 m?

2. Vielheit — Einheit z. B. 24 Arbeiter verdienen 84 M, wieviel verdient 1 Arbeiter?

3. Vielheit — Vielheit z. B. 5 kg Kaffee kosten 12,40 M, wieviel kosten 8 kg Kaffee?

Der Schluss von der Einheit auf die Vielheit erfordert nichts weiter als eine einfache Multiplikation und der Schluss von der Vielheit auf die Einheit eine einfache Division. In beiden Fällen ist somit der Bruchsatz — sollte man meinen — entbehrlich. Nein, sagen die Freunde des Bruchsatzes, schon deshalb nicht, um die Kinder im Bilden des Ansatzes zu üben. „Wenn man auch gewöhnlich meint, bei der einfachen Schlussrechnung sei es unnötig, einen Ansatz bilden und niederschreiben zu lassen, weil das Kind auf den ersten Blick sehe, dass eine einfache Multiplikation oder Division vorliege, so sollte man dessenungeachtet die Zeit und Mühe hierfür nicht scheuen.“ [1]) Merkwürdig! Im Unterrichtsverfahren der übrigen Fächer dringen wir stets auf möglichste Einfachheit, Klarheit und Durchsichtigkeit; nur in der Schlussrechnung, bei der diese Anforderungen zu stellen doppelt notwendig wäre, weichen wir ab, errichten vielmehr ein umständliches Gebäude und glauben dadurch eine „sichere und bequeme Lösungsart“ für die Kinder gewonnen zu haben. Und das thun leider noch viele der in Deutschland gebräuchlichen Rechenwerke.

Sie verfahren bekanntlich so:

1. Schluss von der Einheit auf die Vielheit.

Ansatz: 1 kg k. 1,35 M
$18^3/_4$ „ „ ? „

lang:

1. Satz: 1 kg k. 1,35 M
2. Satz: $^1/_4$ „ „ $\frac{1,35\ M}{4}$
3. Satz: $18^3/_4$ „ „ $\frac{1,35\ M \cdot 75}{4}$

kurz:

$$\frac{1,35\ M \cdot 75}{4} = 25,31\ M$$

945
675
101,25 M : 4 = 25,31 M

Es sei erlaubt, in eine Kritik dieses Verfahrens einzutreten.

Wozu der Ansatz? Ist er nicht eine Wiederholung der Aufgabe? Wozu also die viele Schreiberei? Jedoch erwidert man: Der Ansatz ist nötig, damit sich das Kind über das Frageglied klar werde. Gut. Steht das Frageglied nicht in der Aufgabe? Lass es nur vom Kinde heraussuchen und zwinge schlimmstenfalls das denkfaule, sich aufzuraffen! Sehen wir uns nun einmal die sprachliche Fassung des Ansatzes an!

---

[1]) Päd. Studien 1898. S. 104. Grabs, Bruchsatz oder nicht?

1 kg kostet 1,35 M, $18^3/_4$ kg kosten wieviel? Seit wann ist es erlaubt, das Fragewort an den Schluss zu stellen? Andere, die das Falsche dieser Fragweise fühlen, helfen sich und fragen: 1 kg kostet 1,35 M; wieviel kosten $18^3/_4$ kg? Diese begehen einen neuen Fehler. Sie lesen die erste Zeile des Ansatzes (wie gebräuchlich) von links nach rechts, die zweite aber wie die Hebräer. Sie müssen also schon in der zweiten Zeile ihres „klar" sein sollenden Aufbaues eine Ausnahme herstellen, die jedenfalls dem Kinde nicht zu grösserer Klarheit verhelfen, sondern es nur verwirren, und wenn dies nicht, so doch den Schülern unerklärlich bleiben dürfte.

Noch andere erwidern: Wir umgehen das Falsche in der Fragweise, indem wir mit dem Frageworte beginnen, also: Wieviel kosten $18^3/_4$ kg, wenn 1 kg 1,35 M kostet? So praktisch diese Leseweise auf den ersten Blick erscheint, so kann sie sich doch nicht von dem Vorwurfe freimachen, dass sie wie die Hebräer von hinten nach vorn und sodann wie die Chinesen von unten nach oben liest. Alles das wird nicht die gerühmte Klarheit, sondern höchstens die Verwunderung bei den Kindern vermehren. Man mag also beim Ansatz verfahren, wie man will, das Zwanghafte wird kaum abzustreifen sein.

Und nun erst die Ausrechnung mit dem Bruchsatze!

Wenn ich meinen Schülern obige Ausrechnung das erste Mal zeigte, da sah ich niemals im ganzen Jahre so dumme Gesichter, wie bei dieser Vorführung. Die Kinder waren einfach starr über die Rätsel, die ihnen die Schlussrechnung „klar" machen sollten.

Das „lange" Verfahren (siehe oben) ist für den Anfang nötig, um die Kinder im Bilden der drei Sätze zu üben. Schon beim 1. Satze wundern sich die Schüler über die überflüssige Wiederholung der ersten Zeile des Ansatzes. Doch es kommt noch besser. Warum wird im 2. Satze überhaupt nichts ausgerechnet? Ja, das würde den ganzen Spass mit dem Kürzen verderben, und das ist doch die „Hauptsache". Und was für ein Rechenungetüm erscheint erst im 3. Satze — zumal in der zusammengesetzten Schlussrechnung mit ihren sechs und acht Gliedern? Man beachte nur einmal, wie zaghaft die Kinder die ganze Sache aufnehmen. Der Bruchsatz bleibt ihnen, trotz aller Klarlegung von seiten des Lehrers eine unverständliche Formel. Nur dann beschwichtigen sie — besonders Knaben, die für jede Sache einen Grund verlangen — ihr rechnerisches Gewissen, wenn alles „aufgeht" bis auf „eine hohe Säule".

Frägt man sie freilich nach der Berechtigung des Kürzens, so erfolgt meist keine Antwort. Warum nicht? Weil die volle Einsicht in das Wesen des Bruchsatzes über das Verständnis der Kinder hinausgeht.

Der Bruchsatz hat überhaupt nichts Einfaches an sich. Ist das Kind einem Teilziel der Lösung durch die Frage und die Schlussfolgerung nachgegangen, so will es als Lohn seiner Mühe ein Ergebnis sehen, das es begreifen kann. Was erhält es aber beim Bruchsatz? Eine Formel, die mit jeder neuen Frage umständlicher und unver-

ständlicher wird. Alle Formeln aber verlangen eine hohe Vorstellungs- und Abstraktionskraft, die ein Kind noch nicht besitzt.

Griesmann[1]) hat recht, wenn er vom Bruchsatze sagt:

1. Es wird ohne Not ein grosser Apparat in Bewegung gesetzt.
2. Das Verfahren wird rein mechanisch.
3. Es entstehen zu grosse Zahlen, so dass die Uebersichtlichkeit verloren geht und damit das Gefühl der Sicherheit.
4. Die Lösung mit Ansatz hat keineswegs die Kürze voraus.

Griesmann löst obige Aufgabe in folgender einfacher Weise:

10 kg	13,5	M
8 „	10,80	„
$^1/_2$ „	0,675	„
$^1/_4$ „	0,337	„
$18^3/_4$ kg	25,31	M

Denselben Weg schreibt der Dresdner Lehrplan vor. Bei dieser Lösung fallen mündliches und schriftliches Rechnen der Form nach zusammen, und wir gewinnen statt zweier Formen nur eine, was von grosser Bedeutung ist, weil jede Ersparnis in den Formen eine Vereinfachung des Rechenunterrichts bedeutet. „Die Kreide oder Feder," sagt Griesmann, „wird nur da zur Hand genommen, wo das Gedächtnis nicht mehr ausreicht und leicht ein Fehler eintreten kann."

2. Schluss von der Vielheit auf die Einheit.

24 Arbeiterlöhne betragen 84 M; wie hoch ist ein Arbeiterlohn gerechnet?

Ansatz: 24 A betr. 84 M
1 „ „ ? „

$$\frac{84\ \text{M}}{24} = 3^1/_2\ \text{M}$$

Wie einfach dagegen mündlich:

84 M : 24 = 3,5 M

3. Schluss von der Vielheit auf die Vielheit.

5 kg Kaffee kosten 12,40 M; wie teuer sind 8 kg?

Ansatz: 5 kg k. 12,40 M
8 „ „ ? „

$$\frac{\overset{2,48}{\cancel{12,40}}\ \text{M} \cdot 8}{\cancel{5}} = 19,84\ \text{M}$$

mündlich ganz einfach:

5 kg	12,40	M
1 „	2,48	„
8 kg	19,84	M

„Ein besonderer Vorteil liegt aber noch in dieser Lösung ohne Bruchsatz, als sie stets die Einheit genau bestimmt. Jeder Kauf-

[1]) Griesmann, Der Rechenunterricht in der Volksschule. S. 99.

mann, jeder Gewerbtreibende sucht den Preis, die Länge, das Gewicht, die Dauer der Eins, also die Einheit zu bestimmen.“ Mit dem Satze 5 kg kosten 12,40 M „kann der Kaufmann gar nichts anfangen. Weiss er aber den Preis von 1 kg, so ist es ihm ein leichtes, hiernach den Wert jeder beliebigen Menge zu bestimmen. Ich meine nun, die Erfahrung der Leute, die mitten im Leben stehen und tagtäglich rechnen, sollte für die Schule nicht verloren gehen.“ [1])

Der Einwurf, in obiger Aufgabe werde der Preis der Einheit gar nicht verlangt, sondern der von 8 kg, wozu also erst den Preis der Einheit ausrechnen, der hier völlig gleichgiltig sei, ja, das mündliche Verfahren nur verlangsame und ihm dadurch den Ruhm der Kürze gegenüber dem Bruchsatze raube, ist nicht stichhaltig, da das Geheimnis der Schlussrechnung darin besteht, stets über die Einheit zu schliessen und es somit nicht gleichgiltig sein kann, wenn das Kind diesen wichtigen Preis durch den Bruchsatz nicht einmal erfährt, also eine Nachprüfung über die Richtigkeit der Sache gar nicht versuchen kann. Die Einheit ist der Angelpunkt der Schlussrechnung. Ja darin, dass der Bruchsatz auf die Klarheit über den Preis der Einheit verzichtet und die Kinder über diesen wichtigen Punkt ohne Antwort hinwegnötigt, könnte ein strenger Kritiker sogar eine — wenn auch unbeabsichtigte — Anleitung zur Oberflächlichkeit im Denken erblicken. Jedenfalls bin ich nicht der einzige, der bei der Einführung in das umständliche Gerüstwerk des Bruchsatzes wiederholt die Erfahrung gemacht hat, dass die Kinder dadurch im Schliessen nicht gewandter werden. Das giebt gewiss zu denken.

Auch vermag ich dem Einwurfe nicht zuzustimmen, als brauche die Schule auf die Lösungsweise des Kaufmanns keine Rücksicht zu nehmen — das Nützlichkeitsprinzip allein könne nicht massgebend für die Schule sein. Wenn das für gewisse Fächer richtig sein mag, so gilt es gewiss nicht für das Rechnen. Wofür lernen unsere Kinder rechnen? Doch für das Leben, damit sie in rechnerischen Verhältnissen klar denken und rasch den sichersten Weg gehen lernen sollen und sich nicht mit der elenden Ausrede entschuldigen: „Das haben wir in der Schule „anders“ gerechnet.“

Nun noch einmal zurück zu obiger Aufgabe!

Noch leichter ist folgender Weg, der die Teilung durch 5 spart:

5 kg	12,40	M
10 „	24,80	„
1 „	2,48	„
8 kg	19,84	M

Bei einer solchen Lösungsweise lernen die Schüler denken und schliessen. Sehr richtig verlangt Griesmann[2]): „Der Lehrer gewöhne die Kinder besonders bei den Schlussrechnungen, die Aufgaben genau anzusehen und den bequemsten und sichersten Weg zu suchen.“

[1]) Griesmann, S. 100.
[2]) Griesmann, S. 118.

Diesterweg sagt hierzu: „Alles Rechnen beruht auf einer verständigen Beurteilung der in einer Aufgabe enthaltenen Sach- und Zahlenverhältnisse, woraus sich die Abhängigkeit der gesuchten Zahlen von den gegebenen ergiebt und woraus erkannt wird, durch welche Operation an und mit den gegebenen Zahlen die gesuchten gefunden werden.

Ohne diese besonnene Beurteilung ist gar kein bildendes Rechnen möglich. Sie macht die Hauptsache beim Rechnen aus, muss jeder aufzustellenden Operation vorausgehen und diese als notwendiges Ergebnis erzeugen. Um die Art der Ausrechnung muss man sich daher zu Anfang gar nicht bekümmern, sondern nur nüchtern und ruhig die gegebenen Verhältnisse betrachten.

Die anschauliche Durchsichtigkeit der Aufgabe und Lösung derselben muss stets der Ausrechnung vorausgehen, weil sich jenes zu diesem wie Grund und Folge, Ursache und Wirkung verhält ... Das richtige Rechnen muss man daher abhängig machen vom richtigen Erkennen und vollkommener mündlicher Darstellung ... Das Bildende des Zahlenunterrichts und das Vergnügen an der Beschäftigung mit demselben ruht nicht in der Ausrechnung, sondern in der rationellen Beurteilung der Aufgabe."

Griesmann[1]) empfiehlt als ungemein förderud, von den während des Schuljahres gelösten Aufgaben eine Reihe hinter einander so vorzuführen, dass die Schüler kurz den Weg der Lösung angeben, ohne diese selbst vorzunehmen.

Ein Schüler sagt: Ich finde den Preis von 19 kg, wenn ich von 5 kg auf 1 kg zurückgehe und dann das 19fache suche;

ein anderer: Ich gehe von 5 kg auf 10. Hierzu füge ich den Preis von 9 kg, den ich finde, wenn ich den zehnten Teil des Preises von 10 kg (mit Hilfe des Dezimalkommas) neunmal nehme;

ein dritter: Ich berechne den Preis von 19 kg, indem ich den von 5 mit $3\frac{4}{5}$ malnehme.

Die bisherigen Darlegungen dürften nachgewiesen haben, dass für die drei Fälle der einfachen Schlussrechnung der Bruchsatz entbehrlich und das mündliche Verfahren vorzuziehen ist. Wie steht es aber mit der zusammengesetzten Schlussrechnung? Da kommt man doch ohne Bruchsatz nicht aus.

Wir wollen das prüfen an einer Aufgabe aus Griesmann[2]):

Der sechstägige Schichtlohn für 15 Häuer in Kohlenbergwerken beträgt durchschnittlich 198 M; wieviel verdienen 50 Häuer in 24 Tagen?

Ansatz: 15 H. verd. in 6 Tg. 198 M
50 „ „ „ 24 „ ? „

$$\frac{\overset{66}{\cancel{198}}\,M \cdot \overset{10}{\cancel{50}} \cdot \overset{4}{\cancel{24}}}{\underset{3}{\cancel{15}} \cdot \cancel{6}} = \underline{\underline{2640\ M}}$$

[1]) S. 119.
[2]) S. 145.

mündlich wie einfach:

15 H.	198 M
5 „	66 „
50 „	660 „
in 24 Tg.	2640 M

Das Beispiel zeigt, dass es auch ohne Bruchsatz geht. Jedoch es sei erlaubt, einmal die Aufmerksamkeit des Lesers darauf zu richten, ob denn die Aufgaben mit zusammengesetzten Verhältnissen im Leben häufig vorkommen und den breiten Raum, den ihnen unsere Volksschulrechenbücher einräumen, verdienen.

Darüber sprechen sich die Bearbeiter des neuen Dresdner Rechenbuches[1]) in dem dazu erschienenen Lehrerheft, Teil 2. S. 56 ff. folgendermassen aus:

„Wir halten Aufgaben, wie die folgenden, für verfehlt:

350 Arbeiter graben in 180 Tagen in je 9 Stunden einen Kanal 720 m lang, 5 m breit und 3 m tief. Wie breit ist dann ein Kanal, der bei 840 m Länge und 3,5 m Tiefe von 450 Arbeitern bei täglich $12^1/_2$ stündiger Arbeit in 245 Tagen fertiggestellt wird?[2])

Die Breite des Kanals wird in dieser Aufgabe abhängig gemacht von der Anzahl der Arbeiter, der Arbeitstage und Arbeitsstunden, sowie von der Länge und Tiefe des Kanals. Sind aber nicht ganz andere als die oben angeführten Verhältnisse massgebend für die Bestimmung der Breite eines Kanals? Wird diese nicht schon beim Entwurfe des Kanals als etwas sehr Wesentliches zweckentsprechend festgesetzt?

Oder: Ein Buchdrucker lässt in 6 Tagen von 18 Schriftsetzern bei täglich 12 Stunden 24 Bogen setzen, jeden Bogen zu 16 Seiten, die Seite zu 42 Zeilen, die Zeile zu 60 Buchstaben. Wieviel Bogen setzen 32 Arbeiter in 16 Tagen, wenn u. s. w.

Wird aber ein Buchdrucker wirklich bei jedem neuen Anschlage die ganze Reihe von Verhältnissen einer früheren Druckarbeit in Ansatz bringen? Hat er nicht ein für allemal bestimmte Erfahrungssätze für die Leistung eines Arbeiters an einem Tage, die ihm für die Aufstellung eines neuen Anschlages massgebend sind?

Des formal bildenden Zweckes wegen wurden solche Aufgaben von Rechenmethodikern in ausgedehntem Masse konstruiert. Aber die Verfasser halten derartigen Uebungsstoff für wenig geeignet, das Hauptziel, Gewandtheit und Sicherheit im Schluss, zu fördern, da Kinder weit weniger befähigt sind, mehrfach zusammengesetzte Verhältnisse auf einmal zu überblicken als ein Sachkundiger, und da durch den Bruchsatz, der allgemein üblichen Lösungsform solcher Aufgaben, dem Schüler die Uebersicht über die schrittweise Entwicklung der Rechnung sehr erschwert wird."

[1]) Rechenbuch für Volksschulen. In 5 Heften. Bearbeitet von Dresdner Schulmännern. 1900. Lehrerheft und Lösungen. I. und II. Teil. Dresden, Bleyl & Kaemmerer (O. Schambach).

[2]) Jahrbuch zum Pestalozzi-Kalender 1901. S. 102.

Ich stimme Griesmann[1]) vollständig bei, wenn er sagt:

„Das gewöhnliche Leben stellt weitaus nur einfache Aufgaben und zwar solche, bei denen von der Einheit auf die Mehrheit oder umgekehrt geschlossen wird. Aus einer Mehrheit eine andere zu berechnen, kommt wenig vor. Geradezu selten verlangt aber das tägliche Leben jene Berechnungen nach zusammengesetzten Verhältnissen. Der Schwerpunkt der Schlussrechnungen liegt also auf dem Gebiete derjenigen Aufgaben, die sich leicht durch Multiplikation oder Division lösen lassen. Den geringsten praktischen Wert haben die Aufgaben mit zusammengesetzten Verhältnissen. Dieser Meinung pflichten alle grossen Rechenlehrer bei, vorab Diesterweg."

Ich fasse die Hauptgründe gegen den Bruchsatz in folgende Punkte zusammen:

1. Der Bruchsatz macht viel Schreiberei nötig ohne rechnerischen Gewinn.
2. Er thut der deutschen Sprache beim Lesen des Ansatzes Gewalt an.
3. Er bleibt für die Kinder eine tote Formel und die Berechtigung des Kürzens unverstanden.
4. Er bringt die Kinder um die Lösung der Einheit, gestaltet sich mit jedem folgenden Schlusse umständlicher und erlaubt kein Nachprüfen der Teilergebnisse.
5. Er schafft für das schriftliche Rechnen eine andere Form als für das mündliche.
6. Das gewöhnliche Leben rechnet nicht danach, sondern geht den Weg des mündlichen Verfahrens.
7. Der Bruchsatz verleitet die Schüler zu einer Zeit, wo doch ihre geistige Kraft gewachsen ist (7. und 8. Schuljahr), das mündliche Rechnen zu vernachlässigen und sich auf die bequeme schriftliche Formel zu verlassen.
8. Seitdem wir die Prozentrechnung nicht mehr über 1 M lösen, sondern auf den Schluss über 1 % aufbauen, ist der Bruchsatz auch für diese Rechnung entbehrlich geworden.[2])
9. Der Hauptnachteil liegt aber darin, dass der Bruchsatz die Kinder verleitet, auch die einfachsten Aufgaben mit Hilfe dieses Verfahrens in umständlicher Weise zu lösen. Dann aber steht er dem Ziele der Schlussrechnung, gewandtes Schliessen zu erzeugen, geradezu hindernd im Wege. Wenn die Schlussrechnung ausschliesslich nach diesem Verfahren betrieben wird, führt der Bruchsatz trotz aller Vorsicht des Lehrers zum Mechanismus und nicht zur Klarheit im Schliessen.

---

[1]) S. 149.

[2]) Ausführliches hierüber siehe Lehrerheft zum Rechenbuch für Volksschulen. Bearbeitet von Dresdner Schulmännern. Teil II. S. 45 ff.

Ein Versuch mit einer Aufgabe, die ein **indirektes Verhältnis** enthält, liefert dafür meist den schlagendsten Beweis. 90 % der Schüler verfahren gewiss mechanisch. Ferner werden Aufgaben, die oft mit einem **einzigen** Schluss zu lösen sind, der Form zuliebe nach der gleichen Schablone gerechnet.

So befand sich in einer früheren Auflage eines weitverbreiteten Rechenwerkes folgende Aufgabe mit der beigefügten Musterdarstellung:

$2\frac{1}{2}$ hl kosten 125 M, ? kosten $1\frac{1}{4}$ hl?

Ansatz: $2\frac{1}{2}$ hl 125 M
$1\frac{1}{4}$ „ ? „

$$\frac{125\,M \cdot 2 \cdot \cancel{5}}{\cancel{5} \cdot \underset{2}{\cancel{4}}} = \underline{\underline{62{,}50\ M}}$$

mündlich wie einfach:
$2\frac{1}{2}$ hl 125 M
$1\frac{1}{4}$ hl $\underline{\underline{62{,}50\ M}}$

Heisst das, die Kinder zum Denken gewöhnen? Und warum dieses geisttötende und umständliche Verfahren? Um der Form willen. Ist es nicht umgekehrt richtig? Muss sich nicht die Form nach den gegebenen Verhältnissen richten? In einer neueren Auflage desselben Rechenwerkes ist die Aufgabe durch folgende ersetzt worden: $2\frac{1}{2}$ hl kosten 125 M; wieviel kosten $1\frac{3}{4}$ hl?

Ansatz: $2\frac{1}{2}$ hl 125 M
$1\frac{3}{4}$ „ ? „

$$\frac{\overset{25}{\cancel{125}}\,M \cdot 2 \cdot 7}{\cancel{5} \cdot \underset{2}{\cancel{4}}} = 87\frac{1}{2}\ M$$

Wenn Aufgaben freilich in solcher Weise gelöst werden, so kann man nicht erwarten, dass die **Denkkraft** der Kinder sonderlich gefördert wird. Warum dürfen die Kinder von $\frac{1}{2}$ nicht gleich auf $\frac{1}{4}$ schliessen, was doch ganz nahe liegt, viel näher als der Umweg über das Ganze?

Oder warum soll ein Kind von $2\frac{1}{2}$ nicht gleich auf $\frac{1}{4}$ (der 10. Teil) schliessen dürfen, wobei es doch die leichte Teilung durch 10 benützen könnte?

also entweder:
$2\frac{1}{2}$ hl 125 M
$\frac{1}{2}$ „ 25 „
$\frac{1}{4}$ „ 12,5 „
$1\frac{3}{4}$ hl $\underline{\underline{87{,}5\ M}}$

oder noch besser:
$2\frac{1}{2}$ hl 125 M
$\frac{1}{4}$ „ 12,5 „
$1\frac{3}{4}$ „ $\underline{\underline{87{,}5\ M}}$

Der Bruchsatz hindert das Kind, seine eigenen Wege zu gehen. **Selbstthätigkeit** und **Selbständigkeit** im Urteilen und Schliessen ist aber gerade das Ziel der Schlussrechnung.

Es ist daher ein Verdienst des neuen **Dresdner Rechenbuches** für Volksschulen, dass es den Anfang macht, **die Schlussrechnung auch ohne Bruchsatz zu behandeln, und dass es die zusammengesetzte Schlussrechnung auf ein Mindestmass von Aufgaben beschränkt.**[1])

---

[1]) Das **Lehrerheft**, Teil II. legt auf S. 39 ff. die Vorzüge der mündlichen Form gegenüber dem Bruchsatze näher dar und giebt auf S. 57 Winke, wie Aufgaben mit zusammengesetzten Verhältnissen auf solche mit einfachen zurückgeführt werden können.

Ich bin am Schlusse meiner Ausführungen, die recht viele Methodiker einladen möchten, in eine Prüfung der Sache einzutreten. Wir sehen, wie alte Formen vergehen und neue Bedürfnisse sich neue Wege bahnen, wie die Zahl der Formen sich verringert und dadurch der Unterrichtsbetrieb einfacher und klarer wird. Und so muss es auch sein. Das ist der grosse Gang, den der menschliche Fortschritt einschlägt und den die Schule ja fördern will. Je einfacher die Methode, desto sicherer wird das Ziel erreicht, desto mehr Zeit wird gewonnen. Dieser Gewinn erlaubt dann hinwiederum, all das berechtigte Neue, das Einlass in die Schule begehrt, aufzunehmen, ohne dadurch den kindlichen Geist zu überladen.

Wer in diesem Sinne das bisherige Verfahren aufgiebt und das neue annimmt, der thut der lernbegierigen Jugend einen grossen Dienst.

II.

Betrachtung erzählender Gedichte in der Schule nach ihrem Kunstwert.[1])

Von **H. Möhn** in Mülheim a. d. Ruhr.

Bei den Gedichten, die hier in Betracht kommen, handelt es sich im wesentlichen um Balladen und Romanzen; auch unterscheidet man wohl noch epische Gedichte im engeren Sinne. Der Unterschied dieser Gattungen lässt sich in genau bestimmter Form kaum angeben, und es hat auch wenig praktischen Wert, darauf näher einzugehen. Der weitaus grösste Teil fällt unter den Begriff Ballade.

Bei einem Teil der erzählenden Gedichte überwiegt der lyrische Charakter, bei einem andern der epische, weshalb man sie bald zur Lyrik, bald zur Epik gerechnet hat. Uns kann's gleich sein, wo man sie unterbringen will, nur soviel sei bemerkt, dass die alte Volksballade ursprünglich durchaus lyrischer Natur war. Sie wurde weder gesprochen noch gelesen, sondern gesungen und hat sich als Lied von Geschlecht zu Geschlecht fortgepflanzt. Die Kunstballade dagegen hat weit mehr epische Züge, entfernt sich also mehr von der reinen Lyrik.

Im erzählenden Gedicht handelt es sich im Unterschied zum lyrischen um eine Begebenheit, ein Geschehen. Dass diese Begebenheit in einem schönen sprachlichen Gewande dargeboten wird, erhöht natürlich ihren Eindruck, bildet aber nicht das innerste Wesen der künstlerischen Darstellung. Das haben wir vielmehr in der Art und Weise zu suchen, wie sie der Dichter aufgefasst und wiedergegeben hat. Er hält sich an das Wesen der Sache, nicht an Zufälligkeiten,

[1]) Vergl. Päd. Studien XXI. S. 392 ff.: Möhn, Betrachtung lyrischer Gedichte nach ihrem Kunstwerte.

er erzählt, wenn er einen Fall aus der Wirklichkeit herausgreift, oft anders, als er in der That verlaufen ist, nämlich so, wie er auch hätte verlaufen können; er weicht darum häufig von der Wirklichkeit, aber niemals von der Wahrheit ab. Dadurch, dass sich der Dichter an das Wesen der Sache hält, erhebt er eine Begebenheit ins menschlich Bedeutungsvolle, ins Ideale. Dies Ideale ist natürlich, da es sich um Werke der Kunst handelt, stets ästhetischer Natur, kann aber dem Inhalt nach sehr wohl ethischer, oder auch religiöser Art sein.

A. Goerth spricht sich über Ideen in Kunstwerken folgendermassen aus:[1]) „Nach meiner Ueberzeugung sind Ideen Meinungen, die das Menschengeschlecht unter der allgewaltigen Macht des kategorischen Imperativs in Bezug auf alles das hinstellt, was im Leben geschehen soll, um dem heiligen Ideal immer näher zu kommen; es sind die geistigen treibenden Mächte des Lebens. Sie werden vom ganzen Menschengeschlecht in seinem Streben nach allseitiger Vollkommenheit durch gemeinsame geistige Arbeit erzeugt. Die Kraft, dieselben hervorzubringen, hat Gott den Menschen als ihr eigenstes Merkmal mitgegeben. Zugleich besitzt jedes Volk in dieser Kraft einen Massstab für seine Gesundheit und geistige Blüte."

Das durch das Kunstwerk dargestellte Ideale muss stets durch die Kraft der Stoffgestaltung den Menschen tief innerlich erfassen und zu menschlich bedeutsamen Seelenregungen führen, die, soweit sie von gesunden Werken der Kunst ausgehen, stets lebenentwickelnder, erhebender Art sind. Sie liegen, wie bereits bemerkt, stets auf dem Gebiet des Aesthetischen, wenn sie auch ihrem Inhalt nach ethischer oder religiöser Natur sein können.

Das anmutig Lockende des Wassers, das Göthe im „Fischer" darstellt,[2]) ist beispielsweise rein ästhetischer Art, es greift weder in die Sphäre des Ethischen, noch des Religiösen hinein. Die intensive Wirkung wird durch die Schönheit der Darstellung erreicht: das Lockende geht aus von geheimnisvollen Wesen, die in der Tiefe leben und die Menschen mit Zaubergewalt in ihr Reich hineinzuziehen suchen, wodurch ein tiefer, zauberhafter Hintergrund geschaffen wird. Aehnlich wie im „Fischer" ist es auch im „Sänger". Da fesselt den Leser das beneidenswerte Glück des Sängers, der, weit entfernt mit seinem Herzen an der Alltäglichkeit zu hängen, das Reich des Idealen seine freie Heimat nennt.

Ueberhaupt finden wir bei Göthe vielfach eine rein ästhetische Betrachtungsweise, während in Schillers besten Gedichten der sittliche Gehalt stark hervortritt. Es kommt in ihnen ein hohes Mass sittlicher Energie zum Ausdruck, und das Wollen und Thun der Personen fordert in besonders hervorragender Weise das sittliche Urteil heraus. Auch nach der religiösen Seite hin hat Schiller in seinen erzählenden

[1]) A. Goerth, Einführung in das Studium der Dichtkunst. I. Teil.

[2]) „Es ist in dieser Ballade bloss das Gefühl des Wassers ausgedrückt, das Anmutige, was uns im Sommer lockt, uns zu baden; weiter liegt nichts darin." Göthe (Gespräche mit Eckermann I).

Gedichten den Stoff häufig idealisiert. Sowohl der treue Knecht Fridolin, als auch der Graf von Habsburg zeigen echte, unverfälschte, lebensfrische Frömmigkeit.

Wo aber immer in einem Gedicht zu dem ästhetischen noch ethischer oder religiöser Gehalt hinzukommt, da muss alles zu einer harmonischen Einheit verschmolzen sein, anders wird von künstlerischer Wirkung nicht die Rede sein können. Bei einzelnen Schiller'schen Gedichten ist das in einer Vollendung der Fall, wie sie in der Litteratur ziemlich einzig dasteht.

Neben den dichterischen Kunstwerken im engeren Sinne dienen einer idealen Lebensauffassung auch die Dichtungen, die zwar einer streng ästhetischen Stoffgestaltung entbehren, aber einen hervorragenden ethischen oder religiösen Wert haben. Der Stoff ist bei ihnen nicht völlig frei gestaltet, sondern dient einem ganz bestimmten Zweck. Sie sind rhetorischer oder auch didaktischer Natur. Manche solcher Dichtungen verdanken wir Herder.

Eine schöne Menschenseele finden
Ist Gewinn; ein schönrer Gewinn ist,
Sie erhalten. und der schönst' und schwerste,
Sie, die schon verloren war, zu retten.

Diese sittlich-religiöse Wahrheit durch die Dichtung anschaulich erkennen zu lassen, darauf kommt es Herder in dem Gedicht von dem geretteten Jüngling an. Solche Gedichte überzeugen durch die Klarheit der Gedankenführung oder begeistern durch die Kraft rednerischer Mittel, aber man kann bei ihnen nicht von einer rein künstlerischen Stoffgestaltung reden. Ebenso ist es beispielsweise in dem Kerner'schen Gedicht: Preisend mit viel schönen Reden —. Der Dichter überzeugt uns, dass nicht äussere Güter das Glück eines Fürsten ausmachen, sondern das auf Liebe und Vertrauen gegründete Verhältnis zwischen ihm und seinem Volk. Er weiss uns auch für diesen Gedanken zu interessieren, aber er macht uns nicht eigentlich warm, greift uns nicht ans Herz, denn es fehlt das allgemein Bedeutungsvolle, das aus dem Stoff heraus durch seine Gestaltung jeden einzelnen innerlich ergreift. — Dadurch soll der Wert derartiger Gedichte durchaus nicht verkleinert werden, nur soll man bei ihnen nicht nach etwas suchen, was gar nicht vorhanden ist.

Ferner wollen wir auch der Gedichte Erwähnung thun, denen nicht nur der streng ästhetische Wert fehlt, sondern auch jegliche Idealisierung nach der sittlichen oder religiösen Seite hin. Sie bieten nichts anderes, als etwa eine geschichtliche Episode oder eine interessante Anekdote aus dem Leben in metrisch gebundener Form; sie dienen eigentlich nur der stofflichen Bereicherung, einer idealen Lebensauffassung nur soweit, als der Stoff selbst ihr dienen kann.

Die beiden Gedichte „Derfflinger“ und „Ziethen“ von Sallet sind hinlänglich bekannt. Im ersten wird erzählt, wie Derfflinger sich an der Elbe entschliesst Soldat zu werden, im zweiten die bekannte

Anekdote, wie Ziethen seinem König den originellen Schlachtenplan mit den grossen und kleinen Klecksen schickt. Das ist alles ganz nett, aber in Darstellung erhebt sich nicht über das Anekdotenhafte und kann sich die Ansehung des Stoffes auch wohl kaum darüber erheben. Die Sache würde wahrscheinlich genau dieselbe Wirkung haben, wenn sie in freier Weise erzählt würde. Die beiden Gedichte und die überaus grosse Zahl ähnlicher mögen im Geschichtsunterricht eine Stelle finden, um den Schülern eine interessante Episode in gefälliger Form zu bieten, aber eine künstlerische Bedeutung fehlt ihnen.

Um deutlich zu sehen, was diesen Gedichten mangelt, vergegenwärtige man sich etwa Seidl's Lied vom toten Soldaten. Wer da nicht mehr empfindet, als wenn ihm irgend eine vielleicht recht interessante Begebenheit mitgeteilt wird, dem ist nicht zu helfen. Die tiefe Sehnsucht der Lieben daheim nach einem Tapfern, der auf fremder Au vergessen liegt, muss jedem ans Herz greifen, ebenso wie die Gewissheit, dass der Vater der Verlassnen die Thränen der Liebe nicht vergeblich fliessen lässt. Das sind bedeutungsvolle menschliche Regungen, die trotz des schmerzlichen Grundtones in der schönen harmonischen Darstellung den Eindruck völliger Befriedigung hinterlassen.

Es ist von verschiedenen Seiten gefordert worden, bei der schulgemässen Behandlung von Gedichten zunächst für Erweckung der Stimmung zu sorgen; aber das heisst, bei Licht besehen, nichts anderes, als die Sache auf den Kopf stellen. Durch Erweckung der Stimmung kann man bei erzählenden Gedichten ebensowenig in die Sache einführen wie bei lyrischen, und zwar deshalb nicht, weil die Stimmung nicht Ausgangspunkt, sondern Zweck der Behandlung sein soll. Also nicht erst Stimmung und danach Vortrag und Klarheit des Ganzen, sondern umgekehrt erst Klarheit des Stoffes und dann durch die Lektüre Stimmung. Dass der Stoff an und für sich auch schon einen gewissen Stimmungswert besitzen kann, soll damit keineswegs geleugnet werden, aber hier handelt es sich doch um etwas anderes.

Man kann bei der reinen Lyrik Stoff und dichterische Gestaltung desselben schärfer von einander trennen, als beim erzählenden Gedicht, wo beides weit enger miteinander verflochten ist. Es lässt sich darum im allgemeinen nicht ohne weiteres sagen, inwieweit eine Einführung in den Stoff der Darbietung des Gedichtes vorhergehen muss; es kommt ganz auf den speziellen Fall an. Ist der Stoff einfach, leicht appercipierbar, dann kann die Einführung recht kurz sein. In den meisten Fällen aber erscheint es zweckmässig, den Verlauf der Handlung in seinen Hauptmomenten zu bringen.

Besonders einfach ist die Sache, wenn auf die Quelle zurückgegangen werden kann. Darauf ist bereits von vielen Seiten hingewiesen worden, und auch in manchen praktischen Werken wird darauf in genügender Weise Rücksicht genommen. Doch fehlt es auch nicht an

Methodikern, die ein Zurückgehen auf die Quelle entschieden verwerfen, weil man sich, wie sie sagen, an die Sache selbst halten müsse. Es lässt sich aber nun garnicht bestreiten, dass durch ein solches Zurückgreifen auf die Quelle die dichterische Gestaltungsweise aufs klarste hervorgehoben werden kann; ja es ist durch keine andere Betrachtungsart möglich, den Schülern das dichterisch Bedeutungsvolle so anschaulich-deutlich vorzuführen, wie gerade dadurch. Da haben wir das Stoffliche und die Gestaltung möglichst scharf von einander geschieden, und der ideale Wert der letzteren lässt sich an dem ersteren leicht messen. Ein Beispiel:

Göthes „Erlkönig".

Die äussere Veranlassung zur Abfassung ist bekannt. Wird sie vor dem Lesen mit den Schülern besprochen, dann wird sich ihr Hauptinteresse beim Lesen von selbst dem zuwenden, was Göthe daraus gemacht hat, und das ist der beste Weg, um die Dichtung würdigen zu lernen.

Woher der Vater war, wohin er wollte, was er war — das alles fand Göthe vor; aber er verzichtet vollständig auf die Erwähnung dieser Thatsachen. Warum das? — Für den Dichter, der sich an das wahrhaft Bedeutende oder Charakteristische hält, genügt es völlig, dass es ein Vater ist, der hier ein krankes Kind, sein Kind, in den Armen hält. Die oben erwähnten Angaben treten für ihn ganz in den Hintergrund.

Die Stoffquelle berichtet ferner, dass das Kind des Landmanns auf dem nächtlichen Ritt in den Armen des Vaters gestorben sei. Ist das auch nebensächlich? Gewiss nicht! Hier verweilt der Dichter. Was wird alles zwischen dem Beginn des Rittes und diesem Ende gelegen haben — wieviel Sorge des Vaters und wieviel Angst des Kindes! — Da sieht er — der Dichter — den einsam düstern Weg, auf dem der Vater von Angst gefoltert dahinjagt und sieht die alten Weidenstämme, die sich gespenstisch vom finstern Hintergrund abheben und die Nebelstreifen, die über feuchten Gründen lagern — dabei ein geheimnisvolles Rauschen und Flüstern in dürrem Blätterwerk. — Diese Situation zaubert ihm die mythischen Gestalten der Volksphantasie hervor, und er lässt den Knaben in seinen Fieberanfällen den König der Elfen sehen und den Reigen der spielenden Töchter. Diese Wundergestalten aus einer geheimnisvollen Welt fesseln die Kindesseele und ziehen sie langsam in ihr Reich hinüber.

So wird, noch ganz abgesehen von der äussern Form, die gerade hier hervorragend schön ist, aus dem ursprünglichen Bericht eine Darstellung, die viel tiefer, viel innerlicher wirkt, als die einfache Thatsache an sich, die Erzählung von Krankheit und Tod. Hier das kranke Kind, das im Fieber lieblich tönende und drohende Worte aus einem wunderbaren Zauberreich hört, dort der von Angst gequälte Vater, der es mit zitternder Stimme zu beruhigen sich bemüht, der es immer sorgsamer fasst und immer fester an sich drückt. Aber er

ist machtlos den dunkeln Mächten gegenüber; er kann sein Kind mit seinen Händen halten, aber retten kann er es nicht: an seinem Herzen liegend, wird es ihm entrissen.

So steht das grausige Geschick des Vaters in erschütternder Wirkung vor dem Leser. Dass diese tiefe Wirkung an der dichterischen Gestaltung des Stoffes liegt, dürfte auch Schülern klar werden, wenn sie vorher mit der Stoffquelle bekannt gemacht worden sind, und wenn dann bei der Behandlung in der eben angedeuteten Weise auf dieselbe Rücksicht genommen wird.

Oft ist ein Zurückgreifen auf die Grundlage zum vollen Verständnis geradezu unentbehrlich. Es sei nur hingewiesen auf die Uhlandschen Roland- und Eberhardlieder, bei denen der Dichter den Stoff alten Volksbüchern oder der Geschichte entnahm. Aehnlich ist es bei den grossen Schillerschen Balladen und Romanzen, die in Hinsicht ihres Inhaltes häufig auf Anekdoten zurückgehen oder mythologische Erzählungen zum Vorwurf haben.

Wo die stoffliche Grundlage nicht bekannt ist, wird man gut thun, die Handlung kurz zu skizzieren. Bilden Szenerie (wie etwa bei Schillers „Taucher“) oder Nebenumstände bei der Auffassung besondere Schwierigkeiten, dann muss auch hierauf in der Vorbesprechung eingegangen werden.

Nach dem Vorlesen folgt die Würdigung. Sie darf nicht mit dem verwechselt werden, was man ästhetischen Genuss nennt. Den hat man beim Lesen oder Hören des Gedichtes, weshalb auch auf ein gutes Vorlesen so sehr viel ankommt, und weshalb ein schlechtes Lesen alles verderben kann. Die Würdigung beruht auf Reflexionen, auf verstandesmässigen Operationen, sie fragt nach dem Wesen der dichterischen Wirkung in einem bestimmten Fall, nach den Mitteln, wodurch sie erreicht wird u. s. w., sie schafft dadurch Klarheit, läutert den Kunstgenuss und vertieft ihn. Sie bietet also die Grundlage für ein geklärteres, intensiveres Geniessen.

Wie das lyrische Gedicht Stimmung hervorruft, ganz ebenso ist es auch beim erzählenden, nur dass sie hier von einer menschlich bedeutungsvollen Begebenheit getragen wird, und es muss die nächste Aufgabe der Würdigung sein, das Bedeutungsvolle in der Begebenheit herauszuheben. Wenn also das erzählende Gedicht gewürdigt werden soll, muss man zunächst Klarheit schaffen über die Frage, inwiefern der Dichter dem Stoff Bedeutung verliehen, ihn ins Ideale erhoben hat. Es ist gar keine Frage, will man die Bedeutung des Einzelnen für sich, besonders aber fürs Ganze richtig schätzen lernen, dann muss vorher über das Wesen des Ganzen völlige Klarheit herrschen. Darum muss nach dem Vorlesen, wie auch bei der reinen Lyrik, der Eindruck des Ganzen wiedergegeben werden. Wenn man das erst zum Schluss der Besprechung thun lässt, muss man fortwährend Fäden an etwas anknüpfen

das wahrscheinlich nicht allen Schülern deutlich genug ist, weil es nicht klar ausgesprochen wurde.

Zum Auffassen des idealen Gehaltes leitet man die Schüler am besten durch ein paar Fragen oder Hinweise an, die das Wesentliche des Geschehens herausstellen, denn daran lässt sich am besten die Idealisierung des Stoffes erkennen. Es ist aber durchaus nicht nötig, dass die Fassung in einem kurzen Satz erfolgt, womöglich noch in abstrakter Form — nein, möglichst konkret, greifbar. Ein paar Beispiele.

Der Taucher.

Der Jüngling springt auf des Königs Frage in die grausige Meerestiefe, er ist unter allen Rittern und Knappen der Einzige, der den Mut hat, das kühne Wagnis zu unternehmen. Aber kein irdisches Gut, nicht der Glanz der Königskrone, kann ihn, wie er sagt, bewegen, zum zweitenmal hinunterzutauchen. — Wie? Und doch wagt er's? — Es gilt einen höheren, schöneren Preis, gilt mehr als eine Königskrone, gilt den Besitz einer liebenden Seele. Er hat das Herz der edlen Königstochter gewonnen und darf sie sein eigen nennen, wenn — die grausige Tiefe ihn nicht zurückbehält.

Die That des Jünglings lässt unser Herz höher schlagen: wir streben mit ihm empor zu seinem grossen Entschluss, wir fühlen mit ihm sein schönes, kurzes Glück, empfinden aber auch tief den Schmerz, dass soviel Herzensgrösse untergeht. Und doch sind wir nicht unversöhnt, denn

„es bückt sich hinunter mit liebendem Blick.“

Der Kampf mit dem Drachen.

Ein tapferer Ritter setzt sein Leben aufs Spiel, um Unheil von seinen Nebenmenschen abzuwenden. Diese wahrhaft edle That verwickelt ihn aber gleichzeitig in Schuld. Er hat dem Orden Gehorsam geschworen und verletzt ihn durch seine Heldenthat. Es kommt ein eigenartiges Gefühl des Leides über uns, dass eine so schöne That gleichzeitig eine Schuld in sich birgt (tragisches Mitleid). Der Grossmeister richtet seine Augen auf die Schuld, der Ritter auf die That an sich — ist da ein Einklang möglich? Es scheint nicht so: der Grossmeister weist den Ritter aus dem Orden hinaus, indem er ihn wegen seines Ungehorsams für unwürdig erklärt, weiterhin das Ordenskleid zu tragen — und dieser Ungehorsam war eine Heldenthat, die Segen über das ganze Land brachte. Kann der Ritter die strenge Gerechtigkeit des Grossmeisters anerkennen? Verwirft er, wenn er es thut, nicht, was ihm vorher so gross und schön dünkte? — Und doch folgt er dem Grossmeister, doch kämpft er alles nieder, was er vorher im Siegesjubel empfunden hat. Er erringt einen zweiten, schwereren Sieg, den Sieg über sich selbst. So erscheint er uns innerlich gross, wahrhaft gross, so bewundern wir ihn erst recht als Helden.

Der Ring des Polykrates.

Glück auf Glück häuft sich auf den König von Samos, aber der Herrscher von Aegypten sieht in diesem masslosen Glück künftiges Unheil nahen. Um dasselbe abzuwenden, opfert der König sein Bestes; doch die Götter wollen sein Opfer nicht, wollen, wie es scheint, sein Verderben. — Im äussern Glücke schwimmend, ist der König nichts weniger als glücklich, denn sein Schicksal ruht auf unsicherer Welle. Wir beklagen ihn, der sein Glück in dem sucht, was der Zufall geben und nehmen kann, und ein Gefühl des Grausens überkommt uns, wenn wir an den jähen Sturz denken, den sein Freund in düsterer Ahnung prophezeit. Wenn die Handlung am Schluss in der Schwebe bleibt, kommt etwas wie Sehnsucht über uns nach einem Glück, das nicht berührt wird von den Wechselfällen des Lebens, das höherer, idealer Natur ist.

Die Kraniche des Ibykus.

Im Dunkel von Poseidons Fichtenhain wird der Sänger Ibykus von Mörderhand erschlagen — kein menschlich Auge hat's gesehen. Wer rächt den Mord? Sollen die Mörder der strafenden Gerechtigkeit entrinnen? — Die wunderbare Gabe des Gesanges, die eine Gottheit auch dem Erschlagenen gnädig verliehen hatte, vermag nicht bloss die Guten zu erfreuen, sie kann auch die Frevler vernichten. In ihr ist die Allgewalt der Wahrheit wirksam.

Es ist ein grosser Gedanke um den Sieg der Wahrheit, ein Gedanke von mächtiger sittlicher Energie, der zurückgeht auf den Glauben an eine sittliche Weltordnung, auf die feste Ueberzeugung von dem Walten einer höheren Macht im Leben der Völker und im Dasein des Einzelnen.

Derartige Betrachtungen in recht einfacher Form müssen nach dem Vorlesen des Ganzen gleich aus dem Gesamteindruck heraus angestellt werden, um die höhere Warte zu erreichen, von der aus das Ganze gewürdigt werden soll, und wenn man den vollen idealen Gehalt aus pädagogischen Gründen hier und da einmal nicht ganz erschöpfen kann, so thut das nichts, wenn nur die Dichtung, im grossen und ganzen genommen, den Schülern zugänglich ist. Es wird des Wirkungsvollen noch genug übrig bleiben.

Zur weiteren Würdigung des Gedichtes gehört ein Einblick in den Aufbau der Handlung und in die Anschaulichkeit der Darstellung. Beides soll hier in der Theorie getrennt werden, greift aber in der Praxis natürlich eng ineinander.

Aufbau der Handlung will hier weit mehr sagen, als etwa Feststellung der Disposition. Es handelt sich nicht nur darum, Einsicht in die Teile der Begebenheit zu finden, sondern auch ihren Zusammenhang, ihre notwendige Folge, ihre innere Einheit und Harmonie zu erkennen. Das alles ist aber nur da wirklich vorhanden, wo die Dichtung nicht gemachtes, sondern wirkliches Leben enthält und die

Begebenheit auf psychologischer Wahrheit beruht. Ohne Wahrheit, ohne psychologische Notwendigkeit kann von einem künstlerischen Aufbau nicht die Rede sein.

Ein Beispiel möge zeigen, was gemeint ist.

Das Glück von Edenhall.

Der junge Lord hat des Hauses reiche Güter geerbt. Sie sind ihm zugefallen, ohne dass er seine Hände gerührt hat, und nun schwelgt er thatenlos im Besitz des Ererbten. — Das etwa setzt der Dichter voraus.

Wohin führen diese Voraussetzungen den Lord?

1. Er kennt nicht den Wert der Güter und verprasst sie im Kreise trunkener Gäste.

2. Er will, weil nichts Bedeutendes an ihm ist, sich den Schein der Wichtigkeit geben und sich dann von seinen Schmeichlern bewundern lassen.

Das sind die Folgen jener Voraussetzung.

Wodurch will er nun glänzen?

Er setzt sich in Pietätlosigkeit und Frevelmut über das hinweg, was seinen Vätern heilig galt: des Hauses Glück und Ehre, als deren anschauliches Symbol der Dichter ein Kelchglas von Krystall nimmt.

Die Verletzung des Bechers ist der Kernpunkt der Handlung, in ihr laufen alle Fäden zusammen.

Dem jungen, übermütigen Lord gegenüber steht der besonnene Alte, der nichts anderes gekannt hat, als des Hauses Ehre, und den dieser Frevelmut erzittern macht. Mit den glücklichen Vorfahren des neuen Herrn schien ihm stets die Ehre der Familie ein unantastbares Gut, und nun muss er sehen, wie ein übermütiger Jüngling dies Gut mit roher, frevelnder Hand berührt.

Durch das Auftreten des treuen, erfahrenen Dieners wird das Verwerfliche der Handlungsweise des Herrrn aufs schärfte beleuchtet.

Immer prahlerischer wird der Lord in seinen Reden, immer verwegener, bis er endlich in Tollkühnheit das Glas ergreift und zertrümmert. — Er hat sich über das hinweggesetzt, was seinen Vätern heilig war.

Da bricht auch das Unheil herein. Aber ist dies plötzliche Erscheinen der Feinde im Augenblick des Zerspringens des Pokals auch innerlich begründet? Ganz gewiss. Der Feind hat die Schwäche des Gegners erspäht, er kennt seine Achtlosigkeit, seinen Uebermut und benutzt die Stunde, wo Festtrommetenschall ertönt, zum Sturm auf die Burg. So geht der Lord unter, ein Opfer seines Frevelmuts.

Die Handlung ist trotz des mythischen Hintergrundes völlig durchsichtig und innerlich wahr. — Hier sollte bloss in grossen Strichen auf den Aufbau derselben eingegangen werden, nicht auf den Ausbau im einzelnen; in der Praxis wird, wie schon bemerkt, beides zusammengehören.

Man hat, veranlasst durch kleinliches Disponieren in praktischen Werken, die Forderung aufgestellt: Weg mit dem ganzen Dispositionsapparat! Diese Forderung hat ihre Berechtigung, wenn die Begebenheit im Rahmen einer Szene verläuft. So ist es in dem oben besprochenen Gedicht, so auch beispielsweise in „Bertram de Born“. Auch da haben wir es mit einem einzigen Bild zu thun, mit dem gefesselten Burgherrn und dem König, die sich beide auf den Trümmern der Burg gegenüberstehen. Das Bild lässt keine Teilung zu, und für die Uebersichtlichkeit bei der Behandlung ist durch Rede und Gegenrede schon von selbst gesorgt.

Dagegen sei auf zwei kleine Gedichte Uhlands hingewiesen, wo das Erzählte in deutlich geschiedenen Phasen verläuft. Da lässt sich gegen eine Disposition nichts sagen; die Schüler lernen dadurch den Aufbau des Ganzen besser übersehen.

Das Schifflein.

Wir sehen beim Beginn der Fahrt die Reisegenossen schweigend beisammen sitzen, „denn keiner kennt den andern“.

Das Bild ändert sich während der Fahrt, indem die Musik sie zu lieben Freunden macht.

Und nach der Fahrt wieder ein anderes Bild: die Brüder trennen sich und jeder zieht seine Strasse.

Natürlich genügt ein einfaches Disponieren nicht, es muss die Wahrheit und Einheit in den Teilen gesucht werden. In unserm Fall steht beispielsweise das Erwachen des Freundschaftsgefühls durch die Musik im Mittelpunkt. Rückblick: Warum war es vorher nicht vorhanden und konnte nicht vorhanden sein? — Welche Folge hat die neue Freundschaft beim Abschied? Dabei sind Hinweise angebracht, inwiefern das dem Leben, besonders dem deutschen Leben, so treu abgelauscht ist. So kann das Disponieren doch mehr bieten als blosse Einteilung.

Auch das kurze Gedicht vom guten Kameraden verläuft in drei deutlich geschiedenen Bildern.

Neben dem Aufbau der Handlung kommt die Anschaulichkeit der Darstellung in Betracht. Sie fehlt keinem Gedicht, das Kunstwert besitzt, wie auch eine intensive Anschauung notwendigerweise zum Verstehen und Geniessen hinzugehört.

„Von den Segeln tropft der Nebel,
Auf den Buchten zieht der Duft.
Zündet die Latern' am Maste!
Grau das Wasser, grau die Luft.
Totenwetter! — Zieht die Hüte!
Mit den Kindern kommt und Frau'n!
Betet! denn in der Kajüte
Sollt ihr einen Toten schau'n!“

Nur wenig Worte, aber alles geradezu greifbar: so schaut der Dichter. — Woher die Plastik?

Er führt mitten in die Situation hinein, spricht nicht über die Dinge, sondern zeigt sie selbst und zwar stets in ihrer charakteristischen Eigenart und stets in schärfster Beleuchtung. Daher das klare Schauen und die weite Perspektive. Man beachte bloss die erste Zeile aus dem oben genannten Freiligrath'schen Gedicht:

Von den Segeln tropft der Nebel —.

Die Worte versetzen uns mitten auf's Schiff: dichter Nebel und feuchte, schwere Segel — damit ist das Aeussere der Situation bereits in voller Klarheit gegeben. Die kräftigen Striche des Dichters entwerfen das Bild in grossen, charakteristischen Konturen, dem Leser bleibt die Aufgabe, im einzelnen auszufüllen und nachzuschaffen.

Wo der Dichter die Situation mit wenigen Strichen ausmalt, schildert er nicht weniger anschaulich, als auch da, wo er beim Kleinen verweilt. Er verlangt aber im ersteren Falle mehr vom Leser, zwingt ihn zu energischem Nachschaffen, während er ihm im zweiten Falle mehr beschauliche Ruhe gönnt. In der Schule wird man gerade da, wo die Kleinmalerei fehlt, verweilen müssen, um den Schülern Gelegenheit zu geben, das Bild im einzelnen auszufüllen, und je mehr Anschauungen sie besitzen, und je reicher ihr Phantasieleben ist, desto besser wird es gelingen.

In unserm eben angedeuteten Falle also wird man den Blick auf die Gestalt des Mannes aus Boston lenken, auf den Eindruck, den er mit seiner Todesnachricht hervorruft, auf die Männer, Frauen und Kinder, die als Auswanderer um ihn stehen, auf das Deck, wo sie versammelt sind, die Kajüte, in die sie hineintreten u. s. w.

Wo die dichterische Plastik fehlt, ist freilich die rechte Anschauung schwer gemacht.

Ein Gedicht von J. Sturm beginnt beispielsweise:

Bei Meister Martin war die Not zu Haus;
Aus jedem Winkel guckte sie heraus.
Sie machte sich in Küch' und Keller breit;
Sie sass am leeren Tisch zur Mittagszeit
Und legte selbst am Abend schadenfroh
Sich mit dem Müden auf die Schütte Stroh.
Und ob's der Meister noch so emsig trieb,
Arbeitend halbe Nächte munter blieb.
Umsonst! Es wuchs die Not mit jedem Tag,
Und mutlos ward der Meister allgemach,
Liess ruh'n die fleiss'ge Hand und seufzte schwer
Und wankte wie ein Schatten bleich umher.

Hier wird erzählt, wie die Not überall zu Hause war, täglich wuchs und nicht gelindert werden konnte. Anschauliche Darstellung ist das aber nicht. Sollte es die sein, dann hätte uns der Dichter die Not selber an den Menschen zeigen müssen, etwa an einem hungernden Weib oder an elenden Kindern, die jammernd nach Brot schreien, wie das z. B. Freiligrath thut in dem bekannten Gedicht vom schlesischen Gebirge.

Mit der Betrachtung des erzählenden Gedichtes nach dieser dreifachen Richtung, nach seinem idealen Gehalt, dem Aufbau der Handlung und der Anschaulichkeit der Darstellung dürfte der dichterische Gehalt im wesentlichen erschöpft werden können; es soll nur noch kurz der äusseren Formen gedacht werden.

Viele Kommentatoren haben eine erstaunliche Fertigkeit im Aufsuchen dieser Formen. Das wäre an sich ja noch nicht unrühmlich, wenn man nur nicht so oft hinter dem ganz Natürlichen und Ungezwungenen Absichtlichkeit und bewusstes Machen vermutete. Du liebe Zeit — was wird nicht alles herausgeklügelt! Wiederholt sich ein Vokal in einem Vers, gleich wird Tonmalerei u. dergl. vermutet; folgen a, o, au und ähnliche Laute ein paar mal aufeinander, gleich hat der Dichter eine düstre Stimmung dadurch hervorrufen wollen.

Nachts um die zwölfte Stunde
Verlässt der Tambour sein Grab,
Macht mit der Trommel die Runde,
Geht emsig auf und ab. (Zedlitz.)

Hierzu bemerkt W. Dietlein[1]): „Gleich in der ersten Strophe versetzen uns die dunklen, dumpfen Laute a, u, ō, o in die geheimnisvolle, schauerliche Stimmung des Ganzen." Eine düstere Stimmung liegt über dem Ganzen, aber daran sind doch die paar harmlosen Laute a, u etc. im Grunde genommen unschuldig. Um die genannte Stimmung hervorzurufen, stehen dem Dichter andere Mittel zur Verfügung.

Tages Arbeit! Abends Gäste!
Saure Wochen! Frohe Feste!
Sei dein künftig Zauberwort.

Da herrschen diese Laute doch gerade so gut vor. Warum denn da keine schauerliche Stimmung? Die Jagd nach solchen Aeusserlichkeiten führt dann dahin, dass derselbe Laut bald diese, bald jene, oft gerade entgegengesetzte Stimmung malen soll. Es liessen sich Dutzende von Beispielen anführen.

Selbstredend soll damit nicht gesagt sein, dass Hinweise etwa auf Tonmalerei, da wo sie wirklich vorliegt, unterbleiben sollten.

Und hohler und hohler hört mans heulen. —

In dieser Alliteration, verbunden mit der Assonanz o — o und dem langen eu, fällt die Tonmalerei geradezu ins Ohr, da wird man natürlich auch davon reden müssen.

Oder der Rhythmus. Wo er dazu dient, den Inhalt herauszuheben, scharf zu charakterisieren, kann man es ja kaum vermeiden, auch darauf hinzuweisen. Die Anfangsstrophe aus Schillers „Schlacht" lautet:

Schwer und dumpfig,
Eine Wetterwolke,
Durch die grüne Ebne schwankt der Marsch.

---

[1]) Aus deutschen Lesebüchern. Dichtungen in Poesie und Prosa erläutert für Schule und Haus.

Zum wilden, eisernen Würfelspiel
Streckt sich unabsehlich das Gefilde.
Blicke kriechen niederwärts,
An die Rippen pocht das Männerherz.
Vorüber an hohlen Totengesichtern
Niederjagt die Front der Major:
Halt!
Und Regimenter fesselt das starre Kommando.
Lautlos steht die Front.

Hierzu bemerkt Palleske:[1]) „Anmarsch und Aufstellung sind rhythmische Meisterstücke. Schwere Trochäen beginnen. Sie könnten fünffüssig abgeteilt werden. Aber der Dichter hat durch die Teilung in zwei Zeilen den langsamen, stockenden Gang des Marsches andeuten wollen. Ein jambisch-anapästischer Anfang blitzt auf:

Zum wilden, eisernen Würfelspiel.

Wieder sinkt das Versmass in den schweren Trochäus zurück:

Streckt sich unabsehlich das Gefilde.

Man hört im folgenden den Galopp des Pferdes. Wie wirken die paar Anapäste und Daktylen!

Vorüber an hohlen Totengesichtern
Niederjagt die Front der Major."

Soweit Palleske. Und wie scharf hebt sich nun der Kommandoruf Halt! ab, dem kurz darauf die malenden, in gedämpftem Ton zu sprechenden Worte folgen:

Lautlos steht die Front.

Es bedarf aber in der Schule in einem solchen Falle gar nicht langer Erörterungen, nur kurzer Hinweise, denn die Wirkung des Rhythmus hört jeder bei einigermassen gutem Vorlesen heraus. Darauf und auf ein gutes Wiedergeben kommt es aber in erster Linie an, nicht auf ein Reden über die Sache.

Etwas länger verweilen kann man auch einmal, wenn in einzelnen Dichtungen die verschiedensten Formen (poetische Figuren, Reim, Rhythmus) zusammenwirken, um einen seltenen Wohllaut zu erzeugen. Das ist z. B. der Fall im Erlkönig, Fischer, Taucher.

Immer aber ist bei der Besprechung all dieser Formen im Auge zu behalten, dass sie zwar den Eindruck poetischer Darstellung ausserordentlich erhöhen können, dass sie aber den eigentlichen Kern der Poesie nicht ausmachen. Den haben wir, soweit die erzählenden Gedichte in Frage kommen, in den Punkten zu suchen, die oben näher erörtert sind. Darum müssen sie auch im Mittelpunkt der Behandlung stehen.

---

[1]) Emil Palleske, Die Kunst des Vortrags.

III.

François Rabelais als Pädagoge.

Von **Anton Weis-Ulmenried** in St. Veit, Niederösterreich.

Einer der kühnsten, bedeutendsten und volkstümlichsten Schriftsteller des 16. Jahrhunderts war François Rabelais, dessen Humor und derber Realismus zum letztenmale Züge des französischen Volkscharakters offenbarten, die seitdem nicht mehr zum litterarischen Ausdrucke gelangten.

Sein Leben fällt in die reichsten Entwicklungsjahre der Renaissance.

Während in Italien die mittelalterliche Scholastik bereits in entschiedenem Rückgange war, die Bewunderung für die Antike und deren schönheitstrunkenes Leben die Gemüter mit einer Begeisterung erfüllte, die keinen Widerspruch aufkommen liess, der Nationalstolz davon träumte, das alte Rom zu neuem Glanze in Kunst und Wissenschaft sich erheben zu sehen und eine neue und herrliche Kunst, die würdige Erbin der Antike entstand — verhielt es sich mit der geistigen Entwicklung in Deutschland und Frankreich anders. Hier hatte noch die mittelalterliche Scholastik festen Fuss, und deren Theologie und Philosophie herrschte an der Universität, in Schule und Kirche. Sie wusste ihre Stellung mit Kraft zu behaupten gegen die Angriffe des Humanismus. Gegenüber der schlagfertigen Dialektik des Scholastizismus konnte nur mit den Waffen, die die Wissenschaft bot, erfolgreich gestritten werden, und dieser Umstand gab der neuen Richtung in Deutschland und wohl auch in Frankreich jene männliche Kraft und wissenschaftliche Vertiefung im Kampfe für Geistesfreiheit, zur Verteidigung der freien Forschung und des freien Glaubens gegen die autoritätsgebundenen Formeln der Scholastik, welche der italienischen Renaissance mangelte.

Die von Martin Luther herbeigeführte Revolution auf geistigem Gebiete lähmte allerdings das einträchtige Zusammenarbeiten der Humanisten, indem so manchem derselben vor dem endgiltigen Bruche mit der Kirche bangte. Doch auch jene, die dem grossen deutschen Reformator auf seinem kühnen Wege nicht folgten, gaben den Kampf nicht auf gegen den alten Feind: das durch seine Scholastik, Theologie und durch seinen mönchischen Obscurantismus repräsentierte Mittelalter.

Der geistige Horizont war durch die grossen Entdeckungen erweitert, die ganze Lebensanschauung und teilweise auch die Lebensweise durch die aus fremden Erdteilen zuströmenden Reichtümer und Genüsse verändert worden. Es wurden die ersten Versuche zu einer naturwissenschaftlichen Forschung auf experimentellem Wege gemacht; Forderungen nach sozialen und politischen Aenderungen wurden laut, ebenso Forderungen nach Reform des Rechts- und Finanzwesens und

der Administration. Die Schrecken des Krieges sollten aufhören; ja Männer wie Boëtie, Languet und Hotman wagen es, Volksfreiheit und Selbstbestimmungsrecht gegen die Autorität der königlichen Macht zu stellen!

Freilich blieben diese Forderungen einstweilen nur Theorie, bis das 18. Jahrhundert, der Erbe der Renaissance in sozialer und politischer Beziehung, den bisher gewaltsam eingedämmten Strom losbrechen sieht.

Die Summe all dieser Reformbestrebungen, die wie durch Nebelschleier in ferner Zukunft neue Menschen, eine neue Gesellschaft erblicken, das erst ist die eigentliche Renaissance, allseitig und human, — und ein hervorragender Repräsentant derselben ist F. Rabelais. Erst durch die Kenntnis des geistigen Lebens der Zeit, in welcher François Rabelais lebte, kann man Sinn und Zweck seiner satyrischen Schriften erkennen, Rabelais als Pädagogen würdigen und erkennen, wie hoch er Unterricht und Erziehung schätzte.

Seine Zeitgenossen wussten wohl seine Gelehrtheit, seine hervorragenden Kenntnisse als Humanist, Jurist, Naturforscher und Arzt zu schätzen — in erster Linie aber galt er ihnen doch nur als köstlicher Spassmacher, als unerschöpflicher Humorist, als litterarischer Gaukler, der Spott treibt mit allem, was heilig und nicht heilig ist. Diese Auffassung von Rabelais' litterarischer Persönlichkeit erhielt sich von Generation zu Generation. Nur einzelne klarblickende Geister wie La Fontaine und Voltaire vermochten die groteske Verkleidung des Mannes zu durchschauen, aber erst in jüngster Zeit hat man Rabelais zu würdigen und verstehen gelernt, hat man sich bei der Lektüre seiner Schriften an seine Worte erinnert: „Man muss die Knochen zerschlagen, wenn man das Mark finden will." Man ist zu der Ueberzeugung gekommen, dass seine ganze ungezügelte Lustigkeit, seine Narrenpossen und Bocksprünge eine Vorsichtsmassregel seinerseits waren, um gefahrloser und sicherer die Gebrechen seiner Zeit geisseln zu können. Alle Welt lachte über seine Witze und Spässe, nur die Theologen der Sorbonne, die Gerichtshöfe mit ihrer Tortur, die Mönche mit ihrem Obscurantismus und ihrer menschenfeindlichen Askese — die lachten nicht, die fühlten die wuchtigen Hiebe des Satyrikers. Wiederholt streckte die Sorbonne die Hand nach ihm aus und wiederholt war er auf bestem Wege, ein Märtyrer zu werden. Das Harlekinsgewand, in das er sich geworfen, war also eine Sicherheitsvorkehrung; denn Dolet's, Berquin's und Etiennes Schicksal stand als warnendes Beispiel vor seinen Augen. Diese Verkleidung scheint ihm aber durchaus kein Unbehagen verursacht zu haben; denn bei der Lectüre seiner Schriften fühlt man förmlich heraus, wie er seine eigenen Scherze geniesst. Man glaubt ihn selbst lachen zu hören, wenn er die ungereimtesten Erfindungen und Erdichtungen mit den gelehrtesten Deduktionen der Scholastik verteidigt; wenn er seine Helden in die lächerlichsten und unglaublichsten Situationen und

Abenteuer bringt; wenn er Witz auf Witz, Wortspiel auf Wortspiel häuft; wenn er plötzlich mit seiner geradezu verblüffenden Gelehrsamkeit aufmarschiert. Doch mitten im Lachen kommt einem der Gedanke, dass hinter dem Ganzen etwas anderes als nur ausgelassene Lustigkeit steckt. Man glaubt einen Januskopf auftauchen zu sehen, dessen eine Seite ein lustig lachendes Gesicht zeigt, während die andere einem ernsten, lebenserfahrenen Denker angehört, der Bücher und Menschen kennt; der es versteht, allen Dingen den rechten Wert beizumessen; dessen aufmerksamem Auge kein Gebrechen der Zeit, keine Schwäche und Thorheit der Menschen entgeht.

Seine beiden Romane: La Vie Treshorrifique Du Grand Gargantua Pere de Pantagruel. Jadis composé par M. Alcofribas, abstracteur de quinte essence. Livre plein de Pantagruelisme, MDXLII und Pantagruel Roy des Dispodes restitue à son nature. Avec ses faictz et prouesses espoventables. Composez par feu M. Alcofribas, abstracteur de quinte essence. On les vend à Lyon chez Françoys Juste devant Nostre Dame de Confort, MDXLII[1]) — machten seinen Namen über ganz Europa bekannt. Er sagt selbst in scherzender Uebertreibung, dass von seinen Romanen in zwei Monaten mehr Exemplare verkauft wurden, als von der Bibel in 9 Jahren.

Rabelais geisselt in seinen Werken jedes gesellschaftliche Gebrechen und jede menschliche Thorheit, doch giebt er kein Heilmittel, keinen Weg an, der aus dem Sumpf herausführen könnte — nur auf einem Gebiete giebt er bestimmte Anweisungen für den in Zukunft einzuschlagenden Weg: auf dem Gebiete der Erziehung und des Unterrichts. Seine Ansichten über Erziehung und Unterricht, seine Reformvorschläge, die von ihm empfohlene Erziehungs- und Unterrichtsmethode sind dargelegt in den Kapiteln 14, 15, 16, 21, 23, 24, 29 des „Gargantua“ und in Kapitel VIII, livre 2 des „Pantagruel“.

Gargantua ist der Sohn des Königs Grandgousier von Utopia und dessen Gemahlin Gargamelle. Die Eltern sind Riesen und das Kind ist von denselben Dimensionen. Seine Geburt ist höchst merkwürdig: er sprang fix und fertig aus dem linken Ohre seiner Mutter, nachdem diese 11 Monate mit ihm schwanger gegangen. Dass die Sache unglaublich erscheinen könne, giebt Rabelais selbst zu (Je me doubte que ne croyez asseurement ceste estrange nativité. Si ne le croyez, je ne m'en soucie; mais un homme de bien, un homme de bon sens, croit tousjours ce qu 'on luy dict et qu'il trouve par escript“, livre 1, p. 24). Um aber jeden möglichen Zweifel zu beseitigen, zitiert er eine Reihe von Schriftstellern, welche ähnliche merkwürdige Geburten bestätigen.

Das Riesenkind Gargantua war so gross, dass es unmöglich war, für dasselbe eine Amme zu finden, 17913 Kühe waren erforderlich,

[1]) Der Verfasser hat die alte französische Rechtschreibung beibehalten.

um die nötige Milch zu liefern. Zu seinem ersten Wams brauchte man 1813 Ellen weissen Atlas, zu seinen Hosen $1105^1/_2$ Ellen weisse Seide u. s. w.

Mit 5 Jahren bekam Gargantua einen Hofmeister, den gelehrten Sophisten Thubal Holoferne. Zuerst lernte man das ABC; aber trotz des Eifers des Lehrers und des Fleisses des Schülers dauerte es 5 Jahre und 3 Monate bis er es erlernte, aber dann konnte er es freilich auswendig vor- und rückwärts. Nun studierte man Donat, le Facet, Theodolet und Alanus in parabolis (lauter scholastische Lehrbücher wesentlich moralischen Inhalts, die damals allgemein in Gebrauch waren). Dieses Studium erforderte eine Zeit von 13 Jahren 6 Monaten 11 Tagen. „Es muss jedoch bemerkt werden," sagt Rabelais mit feiner Ironie, „dass Gargantua gleichzeitig auch schreiben lernte." — Darauf wurde gelesen „De modis significandi" mit den verschiedenen Kommentaren. Dies dauerte 18 Jahre 11 Monate. Aber dann konnte der Schüler das Buch auswendig in umgekehrter Ordnung („et le sceut si bien que au coupeland il le rendoit par cueur à revers"). Weiter wurde studiert „le Compost" (ein Lehrbuch der Zeitrechnung) durch 16 Jahre und 2 Monate — aber dann starb der brave Holoferne vor Ueberanstrengung im Jahre 1420. An seine Stelle trat nun ein alter, engbrüstiger Sophist, Meister Jobelin Bridé, und der Unterricht wurde wie früher fortgesetzt.

Zu seinem Kummer bemerkte König Grandgousier, dass der Sohn trotz seiner ursprünglich guten Anlagen von Jahr zu Jahr dümmer und dümmer wurde. Er wendete sich an seinen Freund, den klugen Don Philippe des Marays, Viceкönig von Papeligosse, um Rat. Dieser erklärte rund heraus, dass die Unwissenheit solchen Lehrern und Lehrbüchern entschieden vorzuziehen sei; Studien dieser Art führen nur zur Verdummung, die Früchte solcher Gelehrsamkeit blieben nur Windeier. Als Beispiel, was vernünftige Erziehung erzielen könne, erwähnt er einen seiner Pagen, den 12jährigen Eudemon. Dieser wurde als Gesellschafter Gargantua's berufen. Er stellte sich vor und begrüsste in einer kurzen, zierlich gedrechselten Rede, worin sich sein gediegenes Wissen offenbarte, den grossen, unwissenden Gargantua, der vor Scham über seine Unwissenheit das Gesicht in der Mütze versteckte und wie eine Kuh weinte. (Mais toute la contenance de Gargantua feut qu'il se print à plorer comme une vache et se cachoit le visaige de son bonnet et ne fut possible de tirer de luy une parolle, non plus qu'un pet d'un asne mort!") — Meister Jobelin erhielt seinen Abschied und Eudemons Lehrer Ponocrates trat an seine Stelle. Dann wanderten alle drei nach Paris. Bevor Gargantua das neue Studium begann, gab man ihm ein gewaltiges Brechmittel ein, um all den ihm eingebläuten, scholastischen Plunder von sich zu geben. — —

Es ist wohl nicht nötig, darauf hinzuweisen, dass das Ganze nur eine Verspottung der scholastischen Unterrichtsmethode ist,

die ja Rabelais nur zu gut von seiner eigenen Studienzeit her kannte. In drastischer Uebertreibung beschreibt er uns die unfruchtbare Mechanik, das Verdummende, das darin bestand, sich die tausend Formeln, die sog. „instrumentale Kenntnis“ anzueignen, die man für unbedingt erforderlich hielt, um eindringen zu können in der Logik subtile Distinctionen, in der Metaphysik läppische Untersuchungen und vor allem in die Wortklaubereien der Dialektik, in all diese „barbouillementa Scoti“, wie Rabelais sie nennt. —

Gargantua ist also befreit von den Fesseln der scholastischen Unterrichtsmethode und eine neue Unterrichts- und Erziehungsmethode kann ihren Anfang nehmen.

Und nun tritt mit einem Male eine totale Aenderung oder Umwandlung in der Darstellung seitens Rabelais ein. Stoff und Stil, Ton und Charakter, alles ändert sich. Dass Gargantua plötzlich seine Natur ändert, dass aus dem drolligen, unbändigen Riesen auf einmal ein junger, hoffnungsvoller Student wird, ist eine Metamorphose, die bei Rabelais gerade nicht so auffallend ist. Auffallend ist aber, dass der Spassmacher Rabelais jetzt gleichsam von seinem zweiten Ich abgelöst wird in der Darstellung; denn in diese kommt mit einem Mal Ernst und Würde. In allem, was Rabelais von nun an sagt, ist Gefühlswärme. Aus einfachen, natürlichen Worten spricht Liebe, ja Begeisterung, wenn er den Weg zeigt, der die Jugend zu Frömmigkeit, Rechtschaffenheit, Tüchtigkeit führen soll. Es ist das Reinste und Beste in Rabelais' Natur, das sich hier entfaltet; kurz, man lernt Rabelais, so unwahrscheinlich und unglaubhaft es auch klingen mag, als Idealisten kennen. Von nun an fällt er nie mehr zurück in seine Derbheiten und Lascivitäten,[1]) alle seine Worte tragen das Gepräge jener soi-disant Ehrfurcht, die man der Jugend in gewissem Sinne schuldet. — Für den jungen Gargantua beginnt nun eine unaufhörliche, rastlose Arbeit, welche an Rabelais' eigene unermüdliche Jugendstudien erinnert. (Studium galt Rabelais als Lebenszweck, sein ganzes Leben war ein unaufhörliches Arbeiten mit dem Ziele, sich das gesamte Wissen seiner Zeit anzueignen. Während seines dreimaligen Aufenthaltes in Rom als Arzt und Sekretär des hochangesehenen Kardinals Jean du Bellay benützte er jede Gelegenheit zur Erweiterung seiner Kenntnisse, wie dies seine Briefe von dort zeigen.) —

Nicht eine Stunde des Tages darf verloren gehen. Um 4 Uhr morgens heisst es aufstehen. Dann wird eine Seite der Heil. Schrift gelesen und je nach dem Inhalte des Gelesenen dankte oder bat, pries und lobte Gargantua den guten Herrgott, dessen erhabene Grösse und wundervolle Ratschläge die Lektüre wieder geoffenbart hatte. —

[1]) Zimperlichkeit kann man der Renaissance überhaupt nicht vorwerfen. Shakespeares volkstümliche Figuren führen keine höfische Sprache und Margarethe von Valois lieferte in ihrem „Heptameron“ die leichtfertigsten Nachbildungen, die Giovanni Boccaccio's „Decamerone“ je gefunden. Die üppige und strotzende Lebenskraft der Renaissance-Litteratur muss eben aus dem Gesichtspunkte ihrer Zeit beurteilt werden, und Rabelais war eben ein Kind seiner Zeit.

Rabelais, der unverbesserliche Spötter über Mönchtum und scholastische Theologie, der Spott trieb mit seinen „Papimanes“ (vol. 4, p. 184—86, welches Volk Pantagruel auf seinen Reisen kennen lernte, und das ein einziges Wesen, einen allmächtigen Gott, aber nicht im Himmel, sondern hier auf Erden anbetet . . .), andererseits aber auch die Intoleranz des Calvinismus nicht schonte, — spricht da wie ein einfältig gläubiger Christ, und sowohl Gargantua wie später Pantagruel werden erzogen in einem Christentume, das von heidnischem Indifferentismus ebenso weit entfernt ist als von spitzfindiger Dogmenerklärung; im Glauben an einen allgütigen Schöpfer, der alles zum besten leitet; mit dem heiligen Evangelium vor Augen, das, wie er an anderen Stellen sagt, einfach, rein und ungekürzt gepredigt werden soll, befreit von all dem Krimskrams, den papistische Schwärmer und andere falsche Propheten in dasselbe hineingebracht.

Für die theoretischen Studien sind drei Morgenstunden bestimmt. Die meiste Zeit davon wird dem Studium der klassischen Sprachen gewidmet. Nach Absolvierung des theoretischen Unterrichts begaben sich Lehrer und Zöglinge auf den Spielplatz. Auf dem Wege dahin sprachen sie immer von dem, was sie vorher eben durchgenommen hatten. Der vormittägige Sport, der auf dem Spielplatze betrieben wurde, bestand hauptsächlich im Ballspiele, „galentement se exercens les corps comme ilz avaient les ames au paravant exercé“. Nachdem sie dann ein Bad genommen, schlenderten sie wieder heim, wo sie mit gutem Appetit ihre Mahlzeit einnahmen. Bei Tisch wurden unterhaltende Erzählungen, meist aus der Geschichte, vorgelesen. Sehr oft nahm der Lehrer Ponocrates Anlass, anknüpfend an das auf dem Tische liegende Brot, Salz, Obst u. dergl. über die Produkte der Natur und deren Zubereitung zu sprechen und davon, was in dieser Hinsicht die alten Schriftsteller Plinius, Athenaios, Dioskorides, Pollux, Heliodor, Aristoteles, Aelian u. a. berichten. Gargantua behielt all das Gelernte und Gehörte sehr gut in seinem Gedächtnisse: „Et si bien et entierement retint en sa memoire les choses dictes que pour lors n'étoit medicin qui en sceut à la moytié tant comme il faisoit“.

Nach aufgehobener Mahlzeit wuschen sie Hände und Augen mit frischem Wasser und dankten Gott mit frommem Lobgesange. Nach einer kurzen Pause setzten sie sich wieder zu Tische und es wurden allerlei Kuriositäten und neue Erfindungen, die sich aus der Arithmetik erklären und herleiten liessen, besprochen. So bekam Gargantua Geschmack an der „numeralen“ Wissenschaft und lernte gleichzeitig deren Praxis und Theorie. Ebenso wurde es mit der Geometrie und und Astronomie gemacht. Sie bildeten tausenderlei unterhaltende, geometrische Figuren und Erfindungen und konstruierten astronomische Tabellen.

Auf diese wissenschaftlichen Unterhaltungen folgte der nachmittägige theoretische Unterricht, bestehend in Rekapitulation des früher Gelernten und in Vorführung neuen Lehrstoffes. Der Nachmittags-

unterricht dauerte ebenfalls 3 Stunden. Hierauf wurde wieder Sport betrieben: Lanzenwerfen, Reiten, Springen, Schwimmen etc., alles dies für künftige Nutzanwendung bestimmt und unter Berücksichtigung der Hygiene. Und um Brustkasten und Lunge zu stärken, schrieen sie wie 1000 Teufel: „Et pour se exercer le thorax et pulmon crioit comme tous les diables. Je l' ouy une foys, appellant Eudemon depuis la porte Saint Victor jusques à Montmartre. Stentor n'eut oncques telle voix à la bataille de Troyes.“

Dann gingen sie langsam heimwärts, wobei sie die Pflanzen untersuchten und bestimmten, und zum Studium und zur Vergleichung mit den Beschreibungen der alten Schriftsteller von einem Pagen diese nach Hause tragen liessen.

Nach der Abendmahlzeit musizierten und sangen sie oder machten allerlei Kunststücke mit Karten, Würfeln und Becher. Bevor sie sich zur Ruhe legten, gingen sie an einen freigelegenen Platz in der Nähe ihres Hauses, um die Sternbilder, deren Stellung und Aspecten, deren Opposition und Konjunktion zu betrachten.

Was Gargantua im Verlauf des Tages gelernt, gesehen, erfahren hatte, das recapitulierte er mit seinem Lehrer in echt pythagoräischer Weise am Abend und nach einem Gebete, dankend Gott für seine Gnade und sich seinem Schutze empfehlend, gingen sie zu Bette.

Hinderte sie schlechtes Wetter, körperliche Uebungen, sowie Studien im Freien vorzunehmen, so besuchten sie Goldschmiede, Uhrmacher, Wollwebereien, Färbereien, Buchdruckereien, Metallgiesserei, unterschiedliche Handwerker, öffentliche Vorlesungen, Gerichtsverhandlungen, Apotheker, Droguisten, Kräuterhändler.

In dieser Weise wurde Gargantua's Unterricht und Erziehung geleitet. Anfangs kam ihm diese Unterrichts- und Erziehungsmethode recht unbequem und anstrengend vor, doch mit der Zeit fand er Geschmack an derselben. „Lequel, combien que semblast pour le commencement difficile, en la continuation tant doulx fut, legier et delectable, que mieulx ressembloit un passe-temps de roy que l' estude d'un escholier.[1]) (p. 89.)

An einem Tage im Monate gingen sie hinaus in die Umgebung von Paris und der ganze Tag wurde mit Spiel und Vergnügen verbracht. Wenn auch an diesem Tage die eigentlichen Studien ruhten, so wurde er doch nutzbringend verwendet, indem Verse aus Vergils Georgica, aus Hesiod oder Politian deklamiert oder lateinische Epigramme niedergeschrieben und dann in französische rondeaux und Balladen umgewandelt wurden. —

Diese Schilderung der Erziehung Gargantuas ist eigentlich nur eine didaktische Episode im Roman „La Vie Tres-

[1]) Lettres de Rabelais à Monsier l'Evesque de Maillezais. De Rome le XXVIIIe janvier 1536, vol. 6 Oeuvers complètes de Rabelais, édition Jannet, Paris 1867. Lettres de Rabelais à Monsier l'Evesque de Maillezais. De Rome le XVe febvrier 1536.

horrifique du Grand Gargantua", dieselbe besitzt aber eine Tragweite, die tief in unsre Zeit hereinreicht. Die philologische Fachbildung entsprach dem natürlichen Bedürfnisse der Zeit. Erfüllt wie die Zeit war vom Leben und den Litteraturschätzen der Antike, wurde die klassische Sonderbildung die notwendige Form der Allgemeinbildung und niemand konnte ein offeneres Auge für die Notwendigkeit des klassischen Unterrichts haben, als der Humanist Rabelais.

Rabelais war aber nicht nur gelehrter Humanist, er war auch Arzt und Naturforscher und vor allem erfahrener, klarblickender Denker, der Leben und Bücher kennt. Und als solcher ist er überzeugt, dass das Leben mehr fordert als Bücherwissen; dass das Ziel der Jugenderziehung sich nicht begnügen dürfe mit einer gewissen Einsicht in Sprache und Litteratur des Altertums; dass Kenntnis des Lebens selbst sowie der Natur, und allgemein nützliche, praktische Kenntnisse von Nöten seien. Er lässt diesbezüglich den alten grandgousier an seinen Sohn einen Brief schreiben, in welchem es heisst: „Wisse, sowie Waffen nach aussen ohne Nutzen sind, wenn im Innern Unverstand und Ratlosigkeit herrschen, so ist auch alles Studium unnütz und jeder Rat überflüssig, wenn es im Gebrauchsfalle nicht verwendbar ist und nicht umgesetzt werden kann in That und männliches Unternehmen". (Car) ainsi comme debiles sont les armes au dehors si le conseil n'est en la maison, aussi vaine est l'estude et le conseil inutile qui en temps oportun par vertus n'est executé et à son effect reduict", vol. 1, p. 105).

Lerne, was dir im Leben von Nutzen sein kann! so lautet sein Rat. Die Kenntnis des klassischen Altertums ist unentbehrlich, doch der Mensch darf nicht ausschliesslich ein gelehrter Altertumsforscher sein, er wuchs und soll auch seine unmittelbare Umgebung kennen und verstehen. Erst dies macht nach Rabelais die wahre Menschenbildung, die wirkliche Allgemeinbildung aus.

Ein Erziehungs- und Unterrichtsplan wie der Rabelais musste seinerzeit freilich unverständlich bleiben. Seine Zeitgenossen konnten sich an Thuba Holofernes Lächerlichkeiten ergötzen, aber eine Erziehungs- und Unterrichtsmethode, die Handwerk und Gerichtssaal in ihren Kreis zieht, konnte ihnen nur als Phantasterei erscheinen.

Die Kulturarbeit zweier Jahrhunderte war erforderlich, um das Ideal, das Rabelais dunkel vorgeschwebt, zu erkennen, der Verwirklichung zuzuführen. Locke und Rousseau sind Rabelais pädagogische Erben, erst die Aufklärungsperiode nahm von neuem Rabelais Sinn für die Realien auf und erst das 19. Jahrhundert hat Rabelais Ideal teilweise verwirklicht gesehen.

So neu das Unterrichtsziel war, das Rabelais vorschwebte, so neu war seine Methode und die von ihm angewandten Lehrmittel. Lange vor Baco und Comenius führt er die Induktion in den Unterricht ein, schreitet von der Beobachtung zur Abstraktion, vom Einfachen zum Zusammengesetzten, von der Erscheinung zum Gesetz, von der

Wirklichkeit zur Theorie. Selbst Arithmetik und Geometrie will er unter demselben Gesichtspunkte gelehrt sehen. Der naturwissenschaftliche Unterricht, das Studium der Handwerke und Industrie ist in erster Linie auf die Anschauung zu gründen und auf praktische Aneignung. Gargantua verfertigte geometrische Körper selbst und konstruierte selbst seine astronomischen Tafeln nach eigenen Beobachtungen. Die Botanik, die unzähligen Erscheinungen des täglichen Lebens auf naturwissenschaftlichem Gebiete sollen nach Rabelais auf dem Wege der Beobachtung studiert werden. Immer sprechen Lehrer und Schüler bei Rabelais über das, was sie beobachtet haben mit einander. Mittelst der sokratischen Lehrweise sucht Ponocrates das Urteil seines Zöglings hervorzulocken, seine Urteilskraft zu üben durch Vergleichungen. Die realen und insbesondere die naturwissenschaftlichen Disziplinen bekommen ihren gebührenden Anteil an der Erneuerung der klassischen Litteratur. Aristoteles war nun in ungekürzter, unverfälschter Gestalt zugänglich und Plinius, Euclid, Archimedes wurden von der gelehrten Welt studiert. Doch die damaligen Pädagogen erblickten in diesen Schriftstellern weiter nichts als Hilfsmittel für die klassische „Verdolmetschung“, in der Schule sollten sie nur zur „eruditio“ dienen, d. h. sie sollten im Bedarfsfall zur Erklärung der in der Schule gelesenen Schriftsteller verwendet werden. Erst später, und da insbesondere an den Universitäten, wurden sie Gegenstand selbständigen Studiums.

Rabelais unterschätzt keineswegs die naturwissenschaftlichen Kenntnisse des Altertums, aber sein realer und naturwissenschaftlicher Unterricht holt all seinen Stoff aus der Natur selbst und aus dem Leben.

Durch Theorie und Selbstbeobachtung, dadurch dass das Wort des Buches durch die Anschauung unterstützt und die Anschauung vom Lehrer beleuchtet wurde, lernte Gargantua gründlich und schnell und das Gedächtnis magazinierte das Gelernte leicht und sicher, weil es sich auf das Konkrete stützen konnte. Vor allem bezweckten diese Uebungen, Selbstdenken zu erzielen beim Zöglinge. Die Scholastik beugte den Zögling unter das Joch ihrer Autorität; bei Rabelais lernt der Jüngling sehen, vergleichen, urteilen und dadurch zu einer unabhängigen, geistigen Selbstthätigkeit gelangen, welche den Unterricht eigentlich zuletzt überflüssig macht und das Ziel alles Unterrichtes ist.

Die dem Zögling von Rabelais aufgelegte Arbeitslast ist gross. Abgesehen von den sechs täglichen Unterrichtsstunden ist überdies jede Stunde des Tages mit Beschlag belegt. Unter Anwendung der scholastischen Unterrichtsmethode musste eine derartige Lernarbeit geradezu tötend sein. Bei Rabelais ist Stoff und Methode der Natur des Zöglings angepasst und daher wird diesem das Studium geradezu ein Vergnügen. Der Unterricht ist abwechslungsreich. Die Geistesarbeit wird erleichtert dadurch, dass Auge und Ohr mitarbeiten. Die Methode Rabelais rechnet auch mit der Neugierde und dem Wissensdurste der Jugend.

Die scholastische Schule bedurfte strenger Zucht, unbarmherziger Dressur. Die Natur des Kindes und der Unterrichtsstoff standen in unvereinbarlichem Gegensatze. Bei Rabelais ist die Lust am Studium und die Wissbegierde die treibende Kraft, von Zwang ist bei ihm nirgends die Rede, der Unterrichtsstoff ist der Natur des Zöglings angepasst.

Rabelais ist aber auch Arzt und darum wird die physische Erziehung der intellektuellen gleichgestellt. Wo es sich um Diät und Hygiene handelt, geht er ins Detail. Er verherrlicht alle Körperübungen und allen Sport in einer endlosen Aufzählung von allerhand körperlichen Uebungen (vol. 1, p. 82—85) und das zu einer Zeit, da der deutsche Schulmann Val. Friedland Trotzendorf seine Schüler davor warnt, im Sommer im kalten Wasser zu baden, im Winter sich dem Eise anzuvertrauen, sowie vor den Gefahren, die mit dem unvernünftigen Schneeballwerfen verbunden sind. Im Gegensatze zu Trotzendorf meint Rabelais, dass Gargantua die geistige Arbeit nur bewältigen könne durch Gewöhnung an abhärtende Leibesübungen, und die ganze Entwicklung, welcher Geist und Körper untergeordnet werden, geht schliesslich auf in einer höheren sittlich-religiösen Erziehung. Diesbezüglich heisst es in einem späteren Abschnitte: „Wisse wohl, dass, wie der weise Salomo sagt, Weisheit nicht Wohnung nimmt in einer übelgesinnten Seele, und dass Gelehrsamkeit ohne Gewissen nur der Seele Verderben ist. Darum sollst du Gott lieben und fürchten, all deine Gedanken und all dein Hoffen auf ihn richten und im Glauben, geboren von der Liebe, dich fest an ihn halten, so dass du nie durch Sünde von ihm entfernt wirst.“ Theorie und Praxis, Altertum und Gegenwart, Bücher und Leben, Philologie und Realien, das Leben selbst als Unterrichts-Stoff und Mittel, harmonische Entwicklung von Seele und Leib, das Ganze getragen von des Jünglings wacher Lernlust und interessierten Arbeit, und all dies geläutert und gehoben durch eine wahre, tiefempfundene Religiosität — das ist des jungen Gargantua Erziehung. Wir kommen nun zur Erziehung Pantagruels. —

Pantagruel ist ein Sohn Gargantua's. Seit Gargantua's Erziehung ist eine Generation dahingegangen. Eine neue Zeit ist herangebrochen, die neue Ziele, andere Ziele für Unterricht und Erziehung fordert. Der Humanismus ist zum herrschenden Erziehungssystem geworden. —

Ueber die Kindheit und Jugend Pantagruels fasst sich Rabelais ziemlich kurz. Nachdem Pantagruel herangewachsen war, kam er nach Poitiers, um dort zu studieren, dann nach Montpellier, „où il trouva fort bon vins de Mirevaulx et joyeuse compagnie“. Daselbst studierte er Medizin, welches Studium er aber bald mit dem der Rechtswissenschaft vertauschte. Von dort wanderte er nach Avignon, dann nach Valence, von wo er mit seinem Erzieher Epistemon über

Angiers, Bourges, Orléans nach Paris zog. An der dortigen Universität studierte er die sieben freien Künste sehr fleissig und mit grossem Erfolge „car il avoit l'entendement á double rebras et capacité de memoire á la mesure de douze oyres et botes d'olif".

Während seines Aufenthaltes in Paris erhielt er eines Tages einen langen, herzlichen Brief seines Vaters Gargantua, worin ihm dieser Anweisungen und Ratschläge betreffs der Studien giebt.

Dieser Brief vervollständigt das Bild, das Rabelais von der Erziehung Gargantua's entworfen, und illustriert gleichzeitig mit lebhaften Farben die Genugthuung, die Freude, ja den Stolz, die die Zeit Rabelais' erfüllte, als die Wissenschaften aus jahrhundertlanger Finsternis ans Licht und ins Leben gezogen wurden.

In dem Briefe erwähnt Gargantua zunächst die Erziehung und den Unterricht, welchen er einst genossen. Wiewohl sein Vater nicht gespart hatte, ihm den bestmöglichen Unterricht zuteil werden zu lassen, und wiewohl seine eigene Arbeit und seine Studien dem Ziele entsprachen, das er sich gesetzt, so sei doch das gewonnene Resultat in seinen Augen nicht zufriedenstellend. Die Zeit war der Pflege der Wissenschaften nicht so günstig als die Zeit Pantagruels, „le temps n'etoit tant idoine ne commode ès lettres comme est de present et n'avoys copie de telz precepteurs comme tu as eu". — „Aber", sagt Gargantua weiter, „durch Gottes Gnade sind zu meinen Lebzeiten noch den Wissenschaften die gebührende Pflege und Wertschätzung zuteil geworden; alle Disziplinen sind zu neuem Leben erwacht, die Sprachen werden wieder ordentlich gepflegt: Griechisch, welches nicht zu kennen eine Schande für einen Gelehrten wäre; hebräisch, chaldäisch, lateinisch. — Elegante und korrekte Ausgaben der alten Klassiker seien nun vorhanden dank der Buchdruckerkunst, „qui ont esté inventées de mon aage par inspiration divine, comme á contrefil l'artillerie par suggestion diabolicque". — Die Welt ist nun reich an hochgelehrten Professoren, reichhaltigen Bibliotheken und ich glaube kaum, dass zur Zeit Plato's, Cicero's oder Papinians das Studium so erleichtert und angenehm war, wie es gegenwärtig ist. Ja selbst Frauen und Mädchen streben nach dem himmlischen Manna der Gelehrtheit. („Que diray-je? Les femmes et filles ont aspiré á ceste louange et manne celeste de bonne doctrine.") —

Aus diesem Briefe, den Rabelais den alten Gargantua an seinen Sohn schreiben lässt, spricht Rabelais' tiefgefühlter Dank für alles, was die neue Zeit gebracht. Dieser lebhaften Begeisterung für die Wissenschaften entspricht auch Pantagruels Studienplan.

Gargantua bespricht sodann die klassischen Studien. Deren Zweck war aber hauptsächlich der, eine gewisse rhetorische Fertigkeit, insbesondere in der lateinischen Sprache, zu gewinnen — fari posse — eine Richtung, welche noch mehr betont wurde, als die Theologie der Reformationszeit ihre Hand auf den Klassizismus legte. Man war nämlich besorgt, dass die Jugend vom Heidentum der Antike ange-

steckt würde und legte infolgedessen das Hauptgewicht auf die Sprache als solche. Die Kenntnis des Lateinischen und Griechischen war unbedingt notwendig und so stellte man sich die Aufgabe, der Jugend die sprachliche Fertigkeit ohne Gefährdung des christlichen Glaubens zu vermitteln zu suchen. So war z. B. für Johannes von Sturm (1507—89), den Rektor des durch ihn berühmt gewordenen Strassburger Gymnasiums Ziel des Unterrichts: pietas ac eloquentia.

Rabelais fordert auch vollständige Aneignung der Sprache. Er lässt Gargantua schreiben: „J'entens et veulx que tu aprenes les langues parfaictement: premierement la grecque, comme le veult Quintilian ... et que tu formes ton stille, quand á la grecque, á l'imitation de Platon, guard á la latine, de Ciceron."

Rabelais ist aber Vollbluthumanist und darum haben die klassischen Studien für ihn einen höhern Zweck, als blosse sprachliche Aneignung. Pantagruel soll eindringen in den Geist des Altertums, sich dessen litterarische Schätze vollkommen aneignen; sehen und empfinden wie ein Mann des Altertums und vor allem sich jene geistige Harmonie zu erwerben suchen, wie die Griechen sie kannten. Darum soll er studieren Platons herrliche Dialoge und Plutarchs „Moralia" und nicht zum mindesten die Geschichte des Altertums, wie sie gelernt werden kann aus Pausanias' „Periegesis" und Athenaios' „Deipnosophistae".

Der Unterricht Gargantua's, wie ihn Rabelais schilderte, muss als ein elementarer bezeichnet werden und entsprach im grossen Ganzen den Forderungen der Zeit. Mit Pantagruels Unterricht verhält es sich anders. Seine Zeit stellt schon höhere Anforderungen. Das Kenntnismass, das Rabelais diesbezüglich uns vor Augen stellt, ist so umfassend und so hoch, dass es nur an einer Hochschule erworben werden könnte.

Pantagruels Unterricht ist der Unterricht der Universität.

Nebst den klassischen Sprachen soll er chaldäisch und hebräisch lernen; letzteres hauptsächlich wegen der heiligen Schrift. Denn Gargantua wünscht, dass Pantagruel täglich einige Stunden zum Studium der heiligen Schrift verwenden soll und zwar soll er das neue Testament und die Apostelbriefe in griechischer, das alte Testament in hebräischer Sprache lesen.

Ausser Theologie soll er auch Jus studieren. „Du droit civil, je veulx que saiche par cueur les beaulx textes et me les confere avecques philosophie." Geometrie, Arithmetik, Musik, womit er sich schon in seiner Jugend befasst, soll er weiter pflegen, ebenso Astronomie und Astrologie. Was die Naturwissenschaften betrifft, reicht die Anschauung allein nicht mehr aus. Die einfachen Fakta und Phänomene, welche gelegentlich beobachtet werden, verschwinden gegenüber den Forderungen, die nun an Pantagruel gestellt werden; denn er soll kennen die Vögel der Luft, alle Bäume und Sträucher in Wald und Feld, alle Metalle, die verborgen sind im Innern der

Erde und die Edelsteine des Ostens und Westens. Auch die Arzneikunst soll in dieses phantastische Unterrichtsprogramm aufgenommen sein. Er soll mit Sorgfalt die griechischen, arabischen, lateinischen Lehrbücher durchforschen ohne dabei die Talmudisten und Kabbalisten zu verschmähen und streben, sich durch häufige Obduktionen die Kenntnis jener Welt zu erwerben, die der Mensch selbst ist. „Rien ne te soit incogneu“ schreibt Gargantua. „Kurz und gut, mein Sohn, ich will, dass du ein „abysme de sciences“ wirst (ein Abgrund, ein Ausbund von Wissen).“ —

Eine ungeheure Arbeitslast wird da auf Pantagruels Schultern gelegt. In seiner wohlgemeinten Uebertreibung, in seiner Begeisterung für das zur Zeit so lebhaft empfundene Interesse für alle Wissenschaften führt uns Rabelais allerdings auf ungangbare Wege.

Gargantua's Erziehungsplan enthielt fruchtbringende Anregungen, den ersten Versuch einer neuen und rationellen Erziehung, bei welcher Unterrichtsstoff und Methode dem Bedürfnisse des Lebens sowohl als der Natur des Kindes angepasst waren. Das Ganze war ein Entwurf in unklaren Linien. Doch wo findet sich ein Geist, der neue, weitumfassende Ideen gebiert und gleichzeitig die Fähigkeit und Macht besitzt, sie praktisch durchzuführen!

Pantagruel, dieser „abysme de sciences“ dagegen ist nur eine Phantasiegeburt, ein Gedankenexperiment. Seine Studien sind nicht nur Universitätsstudien, sie bilden geradezu für sich eine ganze Encyklopädie, sie sind die Summe aller Fakultäten. Eine Kenntniserwerbung wie diese de omni re scibili kann nur passen für den jungen Helden Pantagruel, der übrigens, was wir nicht vergessen dürfen, Prinz von Utopien war. Als pädagogisches Muster ist Pantagruel tot geboren. Dieser ideale Studienplan hat hauptsächlich als Zeuge des geistigen Lebens der Renaissancezeit Interesse und giebt vor allem ein deutliches Bild von Rabelais' vielseitigem, staunenswertem Wissen und seinem unermüdlichen Forschungseifer. Rabelais ging es eben wie so manchem pädagogischen Reformer, er schoss übers Ziel, indem er die Summe seiner eigenen Kenntnisse als Ziel für den Unterricht der Jugend aufstellte.

Da alle Kenntnis, alles Wissen den wahren Wert und die rechte Weihe erst durch Gottesfurcht und Menschenliebe erhält, so lässt Rabelais den alten Gargantua seinen Brief mit Worten der Liebe und des einfältigen Christentums schliessen: „Mais parce que, selon le saige Salomon, sapience n'entre point en ame malivole, et science sans conscience n'est que ruine de l'ame, il te convient servir, aymer et craindre Dieu, et en luy mettre toutes tes pensées et tout ton espoir, et par foy formée de charité estre à luy adjoinct, en sorte que jamais n'en soys desamparé par peché . . .“ Hänge dein Herz nicht an das Vergängliche; denn dieses Leben vergeht, doch Gottes Wort dauert ewig. Diene deinem Nächsten und liebe ihn wie dich selbst! Ehre deine Lehrer und fliehe die Gesellschaft derer, denen

du nicht gleich sein willst! Und wenn du gelernt hast, was gelernt werden kann an dieser Stätte (der Universität zu Paris), so komme zurück zu mir, damit ich dich noch einmal sehen und dich segnen kann, bevor ich sterbe. Mon filz, la paix et grace de Nostre Seigneur soit avecques toy! Amen. De Utopie, ce dix-septiesme jour du moys de mars. Ton pere Gargantua[1]).

Infolge dieses Briefes fasste Pantagruel neuen Mut und wurde zu weiteren Fortschritten angespornt. Wenn man ihn studieren sah, hätte man sagen können, dass sein Geist zwischen den Büchern das sei, was das Feuer zwischen Reisigbündeln ist; so unermüdlich und begeistert war er, heisst es am Schlusse des 8. Kapitels des II. Buches von Pantagruel.

IV.

Friedrich Wilhelm Nietzsche.

Von **W. Reuschert**, Oberlehrer z. D. in Strassburg i. E.

Am 25. August 1900 starb zu Weimar Nietzsche, der Modephilosoph des 19. Jahrhunderts, nachdem er bereits eine Reihe von Jahren in geistiger Umnachtung gelebt, und wurde am 28. d. Mts. in seinem Heimatsorte Röcken bei Lützen begraben. Auf Seite 2 und 3 seiner „Kulturgeschichte der jüngsten Zeit“ sagt Otto Henne am Rhyn (Leipzig, bei O. Wiegand), wenn er von fin de siècle redet: „Wohin wir blicken, nach Norden und Süden, nach Osten und Westen, sehen wir Zerstörer irgend eines Ideals den grössten Einfluss auf die Gemüter unserer Zeitgenossen ausüben. Es lässt sich nicht leugnen, dass die vier Säulen dieses verderblichen Einflusses Zola, Ibsen, Nietzsche und Tolstoi heissen, und dass alle übrigen leistungsfähigen Geister entweder von ihnen verdrängt oder ihnen unterthan sind! Dort vernichtet Zola das Ideal der dichterischen Schönheit zu gunsten der Gemeinheit, hier wirft Ibsen die persönliche Freiheit vom Thron, um die erbliche Belastung darauf zu setzen. Hier erklärt Nietzsche der Herzensgüte den Krieg, um den ungezügelten Trieben einer Rotte „lachender Löwen“ freien Lauf zu lassen, — dort verbannt Tolstoi die Natur und die Liebe, um eine Erneuerung mönchischer Impotenz und Indolenz anzupreisen! Kein Wunder, dass wir, wie ein geistvoller Beobachter sagt, einer „sozialen Hypochondrie“ zum Opfer gefallen sind, dass die moderne Gesellschaft den sozialen Weltschmerz huldigt, dass „das Miasma“ uns auf Schritt und Tritt verfolgt.“

Einen Beweis für die Richtigkeit der Behauptung Henne's betreffend Nietzsche, mögen nachfolgende Zitate aus einem kürzlich

[1]) Der Verfasser hat die alte französische Orthographie beibehalten.

erschienenen Buche: „In der Stille." Novellen und Skizzen von Ilse Frapan (Gebr. Paetel-Berlin), geben.

Es heisst dort auf Seite 20: „Wer Gefühl hat, der ist schwach; wer es hat und noch dazu zeigt, der ist dumm, aber wer es nicht hat und es dennoch zeigt, der ist unüberwindlich." Auf S. 33 lesen wir: „Die allererste Wahrheit, dass die Wahrheit das Geheimnis der Auserwählten sein und bleiben muss, die hat er (Nietzsche) vergessen."

Seite 44: „Liebe ist ein Zeichen der Schwäche, von Ideologie, von irgend etwas sehr Abgeschmackten und Antiquierten. Begierde ist ein Zeichen von Männlichkeit, von Gesundheit und von kräftiger Lebensauffassung."

Diese Proben mögen genügen! Kommen wir nun nach diesen wenigen einleitenden Worten auf Nietzsche selbst zu sprechen und betrachten wir:

§ I. Den Charakter Nietzsches.
§ II. Sein Leben.
§ III. Nietzsches Bedeutung:
1. N. unter dem Einflusse Schopenhauers und Rich. Wagners.
2. N. befreit sich von demselben mit Hilfe des Positivismus.
3. N. ohne Maske. „Zaradustra" und „Uebermensch".
§ IV. Schlusswort.

---

§ I. Nietzsches Charakter.

N. ist der komplizierteste aller Philosophen und Menschen. Trotzdem Vischer sagt: „Von Schopenhauer kann man mehr lernen" (philosophisch) „als von „Zaradustra", ist doch N. der Philosoph der heutigen Tage — der Modephilosoph — geworden. In allen Romanen der Neuzeit begegnet man N's. „Uebermenschen". Wie die Eule der Minerva erst mit der Dunkelheit ihr Werk beginnt, so der Ruhm N's. Derselbe brauchte jedoch viel weniger Zeit, um zu Ruhm zu gelangen, als der philosophisch viel bedeutendere Schopenhauer, trotzdem er nicht zeitgemäss war und nun doch dem Zeitgeist so sehr entsprechend ist. Wie konnte und musste dies so kommen?

1. Weil N. ein Stilist ersten Ranges ist, jedes seiner Werke etwas von einem Kunstwerke besitzt. Form und Stil sind bei ihm grossartig.

2. Weil N. ein Aphorist ist, was ganz für unsere Zeit passt.

3. Weil N. Paradoxist ist. Paradoxie (Ungewöhnlichkeit, Seltsamheit) imponiert vornehmlich der Jugend, die kühn und keck ist. Paradoxe Schriften bilden Lektüre für den Augenblick.

4. Weil N. Dichter ist, ja selbst mitten in der Prosa; da jedes seiner Werke künstlerisch aufgebaut ist. Seine Werke tragen etwas Geheimnisvolles, Mysteriöses an sich. Dabei zeichnet er sich durch psychologisches Zerfasern aus.

N. ist durch seine Werke ein Führer der modernsten Litteratur geworden.

Neben diesen soeben angeführten formalen Gründen sind es auch materiale, die N's. Ruhm begründeten, nämlich:

1. In dem Wesen seiner Werke liegt ein brutaler Zug.

2. Gewisse Züge in seinem Geistesleben — brutal, schneidig — gleichen denjenigen des Volkslebens der Jetztzeit.

3. Der Gegensatz bewirkte N's. Emporhebung. Bei der Nervosität, die allenthalben Platz greift, und bei der Hast und dem Jagen nach Gewinn brauchen wir starke Reize, um unsere abgestumpften Nerven zu erregen, daher wurde der Individualismus N's. so hoch aufgenommen. Die Aussprüche und Sentenzen: „Sei Du ein einzelner, Du!" oder: „Sei mitleids- und erbarmungslos!" oder: „Sei Du Du selbst!" schmeichelt der Eitelkeit und besonders der der Jugend. — Der Hang zur Genialität, wie er besonders der Jugend eigen ist, findet in N's. Werken Nahrung.

Der Sozialismus unserer Tage sucht alles zu nivellieren, alle Herren unterzukriegen. Zwischen diesem und N's. Philosophie finden wir verwandtschaftliche Faktoren. Bei beiden ist der Individualismus ausgeprägt; beide kämpfen um ein Kulturideal; beide führen den Kampf um den Einzelnen.

4. Seine Persönlichkeit — ein interessanter Mensch, eine problematische Natur — trägt immer wieder eine Maske, die wir lüften wollen, wodurch dieselbe immer wieder an Reiz gewinnt. Daneben ist N. auch eine widerspruchsvolle Persönlichkeit; gegen ihn ist Schopenhauer ein Waisenknabe.

5. N. ist eine tragische Person. Ehedem so voller Macht und nun so ohnmächtig. Er glaubte selbst der „Uebermensch" zu sein und wurde der Untermensch. Sein Fall wird zum Fall der ganzen Zeit, in der er lebt, daher das grosse Interesse — besonders der Jugend — an ihm.

Infolge dieses Ausganges war man auch bereits vor seinem Tode berechtigt von ihm zu reden wie von einem Toten. —

§ II. Haben wir bisher die Züge aus dem Charakter Nietzsches hervorgehoben, die mit unserer Zeit in Verbindung stehen, so wollen wir jetzt sein Leben in kurzen Zügen zeichnen; wir bleiben aber auch hierbei nur auf der Oberfläche; erst später gedenken wir uns in seine Werke zu vertiefen. Die beste Biographie über N. haben wir unstreitig von seiner Schwester Förster-Nietzsche.

1. N. bis zu seinem Eintritt in die Professur zu Basel 1869. Es sollen hier nun nicht nur kurze biographische Notizen gegeben werden, sondern es seien auch hier schon die Punkte herausgehoben, die zu seinen Werken in Beziehung stehen.

N. ist am 15. Oktober 1844 zu Röcken bei Lützen (Provinz Sachsen) als der Sohn des dortigen Pastors geboren. Er erhielt, da sein Geburtstag auch der des damaligen Königs Friedrich Wilhelm IV.

war, die Namen „Friedrich Wilhelm“, und es scheint fast, als wäre damit schon der böse Stern der Romantik über seiner Wiege aufgegangen. N. rühmte sich, vom polnischen Adel abzustammen; seine Vorfahren — von Nietzschki — seien jedoch infolge ihres protestantischen Glaubens nach Deutschland ausgewandert. Daher rühmt N. die polnische Nation als viel edler und geistreicher als die deutsche, und deshalb verehrte er auch ganz besonders die Musik Chopins, als diejenige eines Polen. Daher konnte es aber auch nur kommen, dass N. einem Betrüger in die Hände fiel, der, als Pole, sich anheischig machte, ihm seinen Stammbaum zu verschaffen. Aus dieser Abstammung ist auch das bei N. sehr ausgeprägte adelige Standesbewusstsein herzuleiten.

Doch nach dieser kurzen Abschweifung zurück zu N's. Biographie. Da der Vater N's. schon 1849 starb, und zwar an Gehirnerweichung (!), fehlte ihm der stärkende und stählende Einfluss desselben, was sich in seinem späteren Leben oft fühlbar machte. Die Todesursache des Vaters lässt in uns auch den Gedanken an Vererbung, an erbliche Belastung aufkommen, was zwar die Schwester in Abrede stellt. Wir finden hier schon, wie auch im späteren Leben noch mehrmals, Aehnlichkeiten zwischen ihm und Hoelderlin, dem schwäbischen Dichter. Hoelderlin ist ebenfalls als „Rebe ohne Stab“ aufgewachsen, daher, wie N., überzart und weich — sensitiv. Beiden fehlte die väterliche Erziehung, daher die sensitive Anlage. Die Anpreisung von Härte durch dieselben bekundet die Sehnsucht nach etwas Vermissten — eben nach derselben.

Die Grossmutter N's. verzog den begabten Enkel, dasselbe galt von der so wenig selbständigen Mutter, einer schönen Frau, und nicht minder von der ihn anbetend vergötternden etwas jüngeren Schwester. So konnte es auch nicht anders kommen, als dass sich der verweichlichte Knabe später unter den kräftigen Jungen der Bürgerschule zu Naumburg a. S. sehr vereinsamt fühlte und bei ihren Spielen nicht mitthun wollte, sondern sich von ihnen zurückzog. Er kam sodann in die durch Kastengeist hervorgerufene und Kastengeist bildende Vorschule. In der Domschule zu Naumburg war N. ein altkluger Musterschüler. Aus dieser Zeit als Domschüler haben wir auch von N. das erste poetische Erzeugnis. Grosses Interesse zeigte er nämlich an dem 1854 ausgebrochenen Krimkriege und hier — wunderbarer Weise — an dem Geschicke der Russen, der Feinde des von ihm so verehrten Polenvolkes. Der Fall von Sebastopol 1855 begeisterte N. zum ersten Dichtversuch.

Als 1856 die Grossmutter N's. gestorben war, zog die Familie in ein grösseres Haus, wo sein dichterisches und musikalisches Talent erwachte. In dieser Zeit konnte man sich ihn schon vorstellen als den einstigen Komponisten, der seine Gedichte selbst schafft.

Im Jahre 1859 kam N. in die Fürstenschule Schulpforta. Hinter den hohen Klostermauern fühlte er sich jedoch auch verein-

samt; Anschluss suchte er wenig, dagegen gründete er mit Genossen in Naumburg die Vereinigung „Germania“, in der die Mitglieder ihre Proben in Dichtkunst und Musik zum Besten gaben. Hier fand auch sein Uebergang von der klassischen Musik zu der Richard Wagners statt. Während seines Aufenthaltes in Schulpforta lag die Hauptstärke Nietzches in Griechisch und deutschem Aufsatze, und da er auch andere Interessen hatte — so verliebte er sich (wie ja wohl alle Gymnasiasten) in dieser Zeit, und zwar in eine kleine, niedliche Berlinerin, die er sein „Pusselchen“ nannte —, waren seine Leistungen in der Schule oft nicht hoch. In Mathematik war er schwach, die harte Zucht des Geistes hatte ihm eben von Anfang an gefehlt, und diese Lücke blieb in all seinem Denken für immer bestehen. Durch grossen Fleiss brachte es N. aber doch dahin, dass er mit einem guten Zeugnis Schulpforta verliess. Bereits während des Aufenthaltes auf dieser Schule entwickelte sich bei N. die Individualität und seine Genialität.

Nietzsche siedelte 1864 nach Bonn über. Hier wollte er in der lebensfrohen, rheinischen Universitätsstadt erst leben lernen, was in Schulpforta nicht möglich war. Wir bemerken hier an ihm einen ähnlichen Zug wie seiner Zeit an Schiller, als er aus der Karlsschule austrat: Auflehnung gegen die Disziplin. Hier in Bonn trat N. als Student in die Burschenschaft „Franconia“ ein; seiner musikalischen Begabung wegen erhielt er in derselben den Kneipnamen „Gluck“. Doch das burschenschaftliche Leben, besonders der „Biermaterialismus“ (das Zwingen zum Trinken), befriedigte ihn nicht, und er wollte die Burschenschaft nach dieser Seite hin verbessern, doch es kam deshalb zum Bruch. Trotzdem bewahrte N. die alte Zuneigung, und noch später von Basel aus lobte er die alten Burschenschaften. In Bonn studierte N. Philologie und zwar besonders bei Ritschl (Friedr. Wilhelm, gest. 1876). Letzterer geriet mit Otto Jahn (gest. 1869) daselbst in Streit, verliess infolgedessen Bonn und folgte einem Rufe an die Universität zu Leipzig. Nietzsche folgte seinem Lehrer und wurde in Leipzig bald dessen bevorzugter Schüler. Ritschl gründete einen philologischen Verein, dem N. beitrat und dessen Präsident er später wurde. In diesem Vereine gewann N. seinen Freund Erwin Rode durch gemeinsame philologische Interessen, während ihre Ansicht in anderen Dingen vielfach weit auseinanderging. Je tiefer sie aber in die Quellen der Wissenschaft sich vertieften — sagt N. selbst — desto einiger wurden sie.

Hier in Leipzig geschah auch der endgültige Anschluss Nietzsches an die Musik R. Wagners und an die Philosophie Schleiermachers. Politisch hat N. nie eine Rolle gespielt. Im Jahre 1866 stand er zwar auf Seite Bismarcks, doch trat er mit dieser Ansicht nicht hervor. Gegen seine Erwartung wurde er 1867 Soldat; er hatte geglaubt seiner Kurzsichtigkeit wegen vom Militär frei zu kommen. N. diente als Einjährig-Freiwilliger bei der reitenden Artillerie zu

Naumburg a. S. Er nahm seinen Dienst gewissenhaft; durch einen unglücklichen Sprung aufs Pferd zog er sich jedoch schwere Verletzungen zu, so dass er lange bedenklich krank lag und nach seiner Heilung entlassen wurde. Er ging nach Leipzig zurück, wo ihm ohne Staats-Examen und Promotion eine Professur übertragen wurde. Im Jahre 1869 wurde er dann auf warme Empfehlung seines Lehrers Ritschl als Professor nach Basel berufen.

2. N. seit seiner Berufung als Professor nach Basel; von 1869 ab. In Basel wurde N. ohne jegliche Arbeit zum Dr. ernannt. Diese Thatsache im Verein mit den vorher genannten in Leipzig mussten natürlich sein Selbstgefühl gewaltig steigern. In Basel hatte N. eine grosse Arbeitslast zu bewältigen, da er — selbst noch nicht fertig — studierend schon unterrichten musste, war er doch erst 24 Jahre alt. Seine Thätigkeit fand auch hier die gebührende Anerkennung, wurde er doch bereits 1870 zum ordentlichen Professor ernannt.

Die Kriegsereignisse 1870/71 gingen auch an N. nicht spurlos vorüber. Konnte er auch als Schweizer Professor nicht mit der Waffe gegen Frankreich kämpfen, so wollte er doch seinem patriotischen Gefühle Ausdruck geben und trat als freiwilliger Krankenpfleger ein. Doch sein schwacher Körper war dem harten Dienste im Felde nicht gewachsen; er erkrankte schwer und kam in die Heimat zurück. Seit dieser Zeit ist N. krank; besonders wurde er von heftiger Migräne geplagt, gegen die er durch allerlei Mittel anzukämpfen versuchte, durch die er sich aber nur schadete. Dieses Leiden dürfte aber wohl schon von Schulpforta aus datieren; wenngleich N. auch damals geistig normal, so war er doch körperlich schon leidend. Es fragt sich nun: Seit wann war sein Geist eigentlich krank?

Die Beantwortung dieser Frage ist nur aus seinen Schriften möglich, sofern man dieselben in chronologischer Reihenfolge durchstudiert, da die Geisteskrankheit nicht sofort in ausgesprochener Weise auftrat. In seinen Schriften aber tritt sie uns plötzlich entgegen, indem sie sich bemerkbar macht im Satzbau, in der Wahl der Bilder und im Tone der Polemik.

Im 5. Buch der „Fröhlichen Wissenschaft“ treten uns bereits Annormalitäten entgegen (erschienen 1882), desgleichen in dem Buch von „Gut und Böse“ (1885) „Zaradustra“ steht auf der Schwelle zwischen Normalität und Anormalität des Geistes. Das entsetzliche Bild des Hirtenknaben mit der Schlange im Munde, deren Schwanz noch heraushängt, ist nicht die Schöpfung eines normalen Geistes.

So erkennen wir, dass von 1882 auf 1883 eine allmähliche Erkrankung des Geistes beginnt, da von da ab einzelne Züge in seinen Werken verzerrt auftreten. Bis zum Jahre 1889, in dem N. wahnsinnig wurde, nahmen diese Anormalitäten zu; von da ab schrieb N. nichts mehr. „Zaradustra“ ist aber nicht das Werk eines kranken Mannes, wohl aber eines solchen, bei dem die Krankheit beginnt.

Wir begegnen hier wieder ähnlichen Zügen, wie bei dem schon erwähnten Hölderlin. Dieser vermochte bei Beginn seiner Krankheit nicht mehr Prosa zu schreiben, wohl aber die ihm gewohntere Dichtung; Nietzsche dagegen vermag bei Beginn seines Leidens wohl noch in Prosa zu schreiben, da er in erster Linie Denker (Philosoph) und erst in zweiter Linie Dichter war. Von seinem Leiden wurde er am 25. August v. J. zu Weimar, wo ihn seiner Schwester pflegte, erlöst.

§ III. Wollen wir nun Nietzsches Bedeutung kennen lernen, so kann dies nur an der Hand seiner Werke geschehen; wir könnten da betrachten: 1. den gesunden N. und 2. den kranken N. Doch damit würde man ihm Unrecht thun, hat er doch als Kranker nichts mehr geschrieben. Wir unterscheiden besser — nach philosophischen und schriftstellerischen Momenten — drei Perioden, nämlich:

1. N. unter Einfluss und Bann Schopenhauers und Rich. Wagners.
2. N. befreit sich von diesem Einflusse mit Hilfe des Positivismus.
3. N. ohne Maske. „Zaradustra“ und „Uebermensch“.

Diese drei Perioden sind jedoch nicht genau abgegrenzt, sondern sie greifen ineinander über; daraus erklären sich zum Teil auch die vielen Widersprüche in seinen Schriften, zum andern Teil auch daraus, dass N. seine Werke durch Peter Gast schreiben liess, auf welch' letzteren Umstand auch teilweise die zahlreichen Wiederholungen zurückzuführen sind.

1. Diese erste Periode: N. im Banne Schopenhauers und Rich. Wagners zerfällt in vier Abschnitte:

a) N. als Philologe. „Geburt der Tragödie“.
b) N. stellt sich der Kultur kritisch gegenüber.
c) N. feiert Schopenhauer.
d) N.'s Verhältnis zu Rich. Wagner und zur Musik.

a) N. als Philologe. Die „Geburt der Tragödie“.

Bevor N. Philosoph wurde, war er Philologe. Eine Anzahl hervorragender Philologen war für ihn. Obgleich nun — wie wir schon gesehen haben — N. zur Schule Ritschls gehörte, begegnen wir doch auch Abweichungen von derselben bei ihm. Während die Vertreter der Ritschl'schen Schule besonders Jagd auf Konjekturen machen, widmete sich N. in erster Linie Quellenuntersuchungen; er lenkte sein Hauptaugenmerk auf das Ganze; einen Unterschied zwischen Volkspoesie und individueller Poesie verwarf er und stellte sich auf die Seite des Individuums.

Mit der Behauptung „das Griechentum hat für uns denselben Wert, wie die Heiligen für den Katholiken“ zeigt er uns den Weg seiner weiteren Forschungen und das Gebiet derselben; wir begegnen aber in derselben zugleich auch demselben romantischen Zuge, der gerade vor 80 Jahren bei dem schon mehrfach erwähnten Hoelderlin zutage tritt.

In der Welt der Helenen, in dieser so sonnigen und heiteren, lässt nun N. die Tragödie entstehen, diese so schmerzensreiche. Er leitet die „Geburt der Tragödie“ aus dem Wesen der Musik her. N. versucht die apollinische (heitere) und die dionysische (Freude und Schmerz gemischt) zu verschmelzen zur attischen Tragödie. Während die erste die Sätze zum Ausdruck bringt: Bald zu sterben ist das Schlimmste, das geringere: überhaupt zu sterben! so lehrt das zweite: das Schlimmste ist, dass neben der Freude auch der Schmerz besteht, das Schlimme, zu leben im Schmerz. Der von ihm gezeichnete Archilagos ist als Musiker Dionys, als Lyriker Apollo, was im dionysischen (dithyrambischen) Chor zum Ausdruck kommt. N. zeigt durch ihn und in ihm den wahren (Ur-) Menschen, wie er vor Eintritt der Civilisation war, ohne die grosse Lüge derselben. Dieser Chor ist Dichter und Musiker, Tänzer und Geisterseher zugleich. Oedipus zeigt uns, dass sich die Spitze der Weisheit gegen den Weisen kehrt. — Aber die Geburt der Tragödie handelt zugleich von deren Tode, der von Euripides ausgeht, indem er den Gott hinaustreibt und an seine Stelle den Menschen mit all seinen Fehlern stellt. Ebenso vernichtet er die Musik. Doch war er nicht der erste ihrer Mörder, sondern dies war schon Socrates, er, der Mann des logischen Verstandes, der da sagt: „Nur der Wissende ist tugendhaft!“ während Euripides spricht: „Wissen ist Schönheit!“

Da das Denken tragisch wird, sucht der Mensch nach einem andern Mittel, sich zu erheitern, und dies ist die Kunst. Daher schreibt N. neben Geburt und Tod der Tragödie auch von deren Auferstehung; diese wird bewirkt durch den deutschen Genius Richard Wagner. So ist N. bei Schopenhauer und Richard Wagner angekommen und hat sich in deren Bann begeben.

Dieses gab dem jungen von Wilamowitz Veranlassung, die Schrift Nietzsches: „Geburt der Tragödie“ masslos anzugreifen, indem er vor allen Dingen eine Anzahl gewisser Schwächen in derselben nachwies, so vornehmlich die, dass N. sich habe den Fehler zu Schulden kommen lassen, eine metaphysische Frage mit der Philologie verknüpft zu haben. Die Partei N.'s ergriff in diesem Streite sein schon erwähnter Freund Erwin Rode; auch Jacob Burkhardt in seiner „Kultur der Griechen“ mischte sich in diese Fehde. Erwähnt soll hier nur noch werden, dass N. selbst im Vorwort zur zweiten Auflage seines Werkes zugiebt, metaphysische Dinge in diese griechischen Untersuchungen hineingetragen zu haben.

Die „Geburt der Tragödie“ entbehrt jedoch nicht der philologischen Fundamentierung, was aus den nachgelassenen Schriften N.s und aus den gleichzeitig mit der „Geburt der Tragödie“ erschienenen erkennbar ist. Dies Werk kann man überhaupt erst recht verstehen, wenn man in N. den Zug zur Kunst berücksichtigt. N. wandte sich nämlich auch der dionysischen Kunst — der Musik — zu. Er komponierte bereits im 14. Lebensjahre, doch sind diese Werke

nicht hervorragend. Allerdings behaupten seine Verehrer, dass sich in N.'s hinterlassenen Werken Kompositionen von hervorragender Bedeutung befinden sollen, doch ist davon noch keine bekannt geworden. Wir können sogar schliessen, dass N. selbst nicht befriedigt war von seinen musikalischen Leistungen, weshalb er sich von der Musik zur Poesie wandte. Er schrieb ein Trauerspiel „Empedokles". Hierin begegnen wir abermals einem verwandten Zuge bei N. und Hoelderlin; denn letzterer schrieb die Tragödie „Der Tod des Empedokles", die allerdings nur ein Fragment blieb. N. steht überhaupt in einem ganz bestimmten persönlichen Verhältnis zu Hoelderlin, was auch daraus hervorgeht, dass N. als Schüler in Schulpforta bei der Aufgabe, jeder solle einen Aufsatz über seinen Lieblingsdichter schreiben, Hoelderlin als solchen bezeichnet. Kommen wir jedoch auf den „Empedokles" zurück. Die Auffassung beider ist verschieden, da N. nicht die Philosophie Fichtes, sondern die Schopenhauers vertrat. N. stellt in seiner Tragödie das Mitleidsproblem dar, doch ist auch er damit nicht über eine Skizze hinausgekommen; denn eine Tragödie zu schreiben, war er zu wenig Tragiker, woran ihn sein Pessimismus hinderte; auch fehlte ihm der Glaube an die Nemesis, den jeder Tragödiendichter haben muss; endlich vermissen wir an ihm das Denken. Er wendete sich vielmehr vom Denker ab dem Künstler zu; doch auch dies wurde er nicht, wie wir schon erwähnten. So versuchte er nun dionysisch zu denken und beides — Denken und Kunst — zu vereinigen in einem Kulturproblem. So betrachten wir denn

b) N. als Kritiker der deutschen Kultur.

Wir müssen hier wieder — aber zum letzten Male — auf Hoelderlin hinweisen. Derselbe lässt in seinem „Hyperion" oder „Der Eremit in Griechenland" den nach Griechenland Geflüchteten absprechend über Deutschland und die es bewohnenden Barbaren urteilen. Es sind genau dieselben Vorwürfe, die N. auf seine Landsleute — die Deutschen — häuft, durch die er allerdings den deutschen Geist wachrufen, kräftigen, retten möchte. N. spricht über die Gelehrsamkeit der Deutschen, die trotzdem keine Bildung besässen, wodurch er an Goethe und Kant erinnert.

Was setzt nun N. an dieser deutschen Kultur aus?

Die Antwort auf diese Frage finden wir in seinem Werke: „David Strauss als Bekenner und Schriftsteller". N. stellt in demselben Strauss als den Typus der deutschen Kultur, als den Vertreter des modernen Sokratismus hin. Er nennt ihn „Bildungsphilister" im Gegensatz zum Kulturmenschen. Mit den Bezeichnungen „Hindernis aller Schaffenden", „Giftiger Nebel aller frischen Keime" und noch schlimmeren belegt er Strauss, obgleich er denselben nicht einmal genau kannte; denn Strauss ist ein Meister der Biographie und auch ein Dichter. Es lag ein Missverständnis vor, und zwar ein von N.'s Seite beabsichtigtes, weshalb auch Strauss den leidenschaftlichen Hass

N.'s nicht begreifen konnte. N. trat in dieser gehässigen Weise Strauss gegenüber, weil derselbe

1. den Pessimismus Schopenhauers, in dessen Banne ja N. stand, zurück- und abweist, weil er

2. Richard Wagner, den ebenfalls von N. Gefeierten, in seiner Musikgeschichte nicht erwähnt, da sich Strauss auf den Boden des Klassicismus auf dem Gebiete der Musik stellte.

(Fortsetzung folgt.)

B. Kleinere Beiträge und Mitteilungen.

I.

Bericht über den dritten Verbandstag der Hilfsschulen Deutschlands.

Von R. Weiss, Zwickau.

Am 10., 11. und 12. April dieses Jahres fand in Augsburg unter überaus zahlreicher Beteiligung der III. Verbandstag der Hilfsschulen Deutschlands statt. Aus allen deutschen Gauen, ja sogar vom Auslande hatten sich Teilnehmer eingefunden; desgleichen war die Anteilnahme in den weitesten Kreisen der altehrwürdigen Stadt Augsburg und seiner Umgebung eine sehr rege. Die offizielle Teilnehmerliste wies 157 auswärtige und 205 Teilnehmer aus Augsburg und Umgegend auf. Unter ersteren wurden besonders bemerkt die Vertreter aus Zürich, Wien, Stockholm und der Abgesandte der englischen Regierung, Generalschulinspektor Dr. Eichholz aus London. Die Versammlung war in Augsburg gut aufgehoben. Alle Bewohner, von den einfachsten Kreisen bis hinauf zu den höchsten Spitzen der städtischen und königlichen Behörden wetteiferten gleichsam miteinander, um den Gästen den Aufenthalt in der alten, freien Reichsstadt so angenehm und gemütlich wie möglich zu gestalten, und das Interesse für die gute Sache schien in allen Kreisen Wurzel geschlagen zu haben.

Die öffentlichen Verhandlungen begannen mit der Mittwoch, den 10. April, abend 8 Uhr abgehaltenen Vorversammlung. Es war seitens des Vereinsvorstandes seit dem letzten Verbandstage in Kassel (1899) rüstig gearbeitet worden, und somit konnte der Vorsitzende zu seiner Freude konstatieren, dass nunmehr 90 deutsche Städte Hilfsschulen besitzen; freilich seien immer noch viele im Rückstande, da Deutschland cirka 300 Städte mit mehr als 15000 Einwohner aufweise, die erfahrungsgemäss eigentlich alle Hilfsschulen haben müssten. Daraus ergebe sich aber zugleich die Summe von Arbeit, die vom Vereine noch zu leisten sei.

Den 1. Vortrag hatte Ehrig-Leipzig übernommen. Er referierte über das Hilfsschullesebuch, das von dem Kollegium der Leipziger Hilfsschule im vorigen Jahre der Oeffentlichkeit übergeben worden ist. Nach einem Ueberblick darüber, wie das Lesebuch nach und nach entstanden sei, verbreitete sich der Redner eingehend über den Inhalt der beiden Teile und wies darauf hin, dass der I. Teil absichtlich so gehalten sei, dass er in allen Hilfsschulen Deutschlands sofort benutzt werden könne, dass aber der II. Teil wegen der darin enthaltenen, auf sächsische Verhältnisse Rücksicht nehmenden heimatkundlichen und realistischen Stoffe einiger Aenderung bedürfe, wenn derselbe auch in anderen Gegenden Deutschlands mit gleichem Nutzen Ver-

wendung finden solle. Die Dürr'sche Verlagsbuchhandlung habe sich aber bereit erklärt, auf weitestgehende Bedingungen in dieser Beziehung einzugehen; so sei dieselbe z. B. bereit, zu dem II., für die oberen Stufen der Hilfsschule berechneten Teile des Lesebuchs um billigen Preis etwa 4—5 Anhänge drucken zu lassen, wenn sich die betreffenden Herren über die aufzunehmenden Lesestücke einigen und dieselben druckfertig an den Verlag einsenden wollten. Auch sei geplant, bald eine 2. Auflage herstellen zu lassen, bei der dann etwaige Bedenken und Wünsche eventuell Berücksichtigung finden könnten.

Das Korreferat hatte Wintermann-Bremen. Er gab zu, dass der vor zwei Jahren vom Vorstande des Verbandes gefasste Beschluss, der Herstellung eines speziell für die Hilfsschule bestimmten Lesebuches näher zu treten, nunmehr als erledigt zu betrachten sei. Nach einigen sachlich minder wichtigen Aussetzungen gelangte er zu dem Schlusse, dass der I. Teil auch für aussersächsische Hilfsschulen recht gut verwendbar sei, wenn er bei einer Neubearbeitung, bezw. neuen Auflage einer gründlichen Revision unterzogen werde; der II. Teil dagegen entspreche den Anforderungen, die man an ein Lesebuch der Hilfsschule stellen müsse, nicht völlig und zwar deshalb, weil die vaterländisch-deutsche Geschichte z. B. zu dürftig vertreten sei der speziell sächsischen gegenüber, ebenso die ausländische Tier- und Pflanzenwelt etc. Dagegen wurde in der darauffolgenden Debatte mit Recht geltend gemacht, dass Stoffe, wie die letzteren, in einem Lesebuche speziell für Hilfsschulen wohl wenig vermisst würden, was den ersten Punkt aber anlange, so sei das Entgegenkommen des Verlags, besondere Anhänge für die einzelnen Teile Deutschlands beizugeben ohne den Preis zu erhöhen, wohl beachtenswert, besonders wenn auch in Hinsicht auf eine baldige Neubearbeitung den vorgebrachten weiteren Wünschen, insbesondere dem der Ausstattung mit guten Bildern Erfüllung in Aussicht gestellt werde. Ein Beschluss wird nicht gefasst. Da es aber zur Zeit kein anderes Lesebuch für Hilfsschulen giebt, die besonderen Verhältnisse jedoch ein solches gebieterisch fordern, so wird es wohl seinen Weg in die einzelnen deutschen Anstalten nach und nach finden, ganz besonders, wenn das Leipziger Kollegium stetig bessernde Hand an das Werk legt.

Der Vortrag über die Hilfsschulfibel musste aus Mangel an Zeit von der Tagesordnung abgesetzt werden, obgleich gerade dieser Gegenstand von verschiedenen Seiten als sehr zeitgemäss, ja dringlich angesehen wird. Es folgte sogleich das Referat des Lehrers Basedow-Hannover „Ueber den Handfertigkeitsunterricht für Knaben in der Hilfsschule“. Er hatte seinem Vortrage folgende Leitsätze zu Grunde gelegt: I. Es erscheint aus pädagogischen Gründen sehr wünschenswert, den Handfertigkeitsunterricht für Knaben auf allen Stufen der Hilfsschule einzuführen. Es ist derselbe a) nach methodischen Grundsätzen und zwar von einem Lehrer zu erteilen und b) von der Erzielung materiellen Gewinnes, sowie von der Vorbereitung auf einen speziellen Beruf abzusehen. II. Der Stoff des Unterrichts ist so zu verteilen, dass für die Unterstufe Fröbelarbeiten, für die Mittelstufe die Arbeiten der Vorstufe des Handfertigkeitsunterrichtes (be-

sonders Naturholzarbeit) und Papparbeit, für die Oberstufe vorwiegend Holzarbeit zur Verwendung kommen. III. Wo die Verhältnisse es irgend gestatten, ist auch die Gartenarbeit in den Lehrplan der Hilfsschule aufzunehmen.

Diese Sätze fanden sämtlich Annahme, und man kann ja auch ohne Bedenken denselben seine Zustimmung geben, ohne jedoch im grossen und ganzen mit den übrigen Ausführungen des Vortragenden in Uebereinstimmung sich zu befinden: denn das, was hier von unseren Hilfsschulen gefordert wird, ist so umfänglich, dass selbst mittel- und gutbefähigte Schüler unserer Bürgerschulen Mühe haben werden, dem ganz und voll zu entsprechen. Ueberhaupt bot der Vortrag des speziell für die Hilfsschule Geeigneten so wenig, dass derselbe wohl in ganz derselben Form in jeder beliebigen anderen pädagogischen Vereinigung, oder in irgend welchem Gewerbevereine, oder auch auf jeder allgemeinen Versammlung für Handfertigkeit hätte gehalten werden können. Schon die Fassung des Themas weist darauf hin. Warum soll denn der Handfertigkeitsunterricht in der Hilfsschule nur für Knaben gefordert werden, nicht auch für Mädchen? Der Referent meint, weil letztere schon den Unterricht in weiblichen Arbeiten haben. Kann aber dieser den richtig betriebenen Handfertigkeitsunterricht ersetzen? Ich meine: nein. Wer den Handfertigkeitsunterricht in der Hilfsschule nur einigermassen richtig auffasst bezüglich seiner Stellung den anderen Unterrichtsfächern, ja der gesamten erziehenden Thätigkeit gegenüber, der kann nicht im Zweifel sein, dass dieser Unterrichtszweig zwei Momente scharf ins Auge zu fassen hat: a) die Wichtigkeit desselben für die Hebung der geistigen Thätigkeit überhaupt und b) seine Bedeutung für die Förderung der motorischen Fähigkeiten der einzelnen Schüler bis zu der allgemein erstrebten, allseitig gewünschten und durch alle unsere Erziehungsmassnahmen angebahnten eigenen Erwerbsfähigkeit.

In ersterer Beziehung sorgt der Handfertigkeitsunterricht zunächst für Klärung der vorhandenen und scharfe Auffassung neuer Raumanschauungen. Welche grundlegende Bedeutung diese aber für den Aufbau unseres gesamten geistigen Lebens haben, wie sie auf die Hebung der Sinnesthätigkeit, der Ideenassoziation, der Sprache etc. überaus fördernd einwirken, das kann hier nicht des weiteren erörtert werden. Nur darauf sei noch besonders hingewiesen, dass die Gehirnentwickelung schwachsinniger Kinder ganz besonders darunter zu leiden hat, dass gewisse einzelne Centren der Grosshirnrinde infolge des meist beschränkten Gebrauches der Glieder sich nur wenig ausbilden, denn dies kann nur dann stattfinden, wenn Erregung von aussen oder innen erfolgt. Ohne Sinneserregung keine Entwickelung des Gehirns und seiner Organe: das ist ja ein Axiom der neueren physiologischen Forschung. Mit Hilfe der Spielthätigkeit und des Handfertigkeitsunterrichts (im weitesten Sinne) sind wir darum auch imstande, besonders in den Jahren, wo noch Bildsamkeit des Gehirns vorliegt, die Entwickelung eben dieses edlen Organes und des Nervensystems überhaupt zu beeinflussen, und so erscheint die Handfertigkeit in der Hilfsschule ganz besonders als ein unbedingt notwendiger Zweig der Heilpädagogik und des wahrhaft erziehenden Unterrichtes.

Lässt sich aber die Hebung der motorischen Fähigkeiten nicht isoliert von der Hebung der geistigen Bildung überhaupt denken, so kommt auch wiederum jedwede Förderung der Intelligenz, des vielseitigen Interesses, des sittlichen Charakters etc. dem zielbewussten, zweckentsprechenden Gebrauch der Glieder zu statten, und damit ist zugleich auch die Vorbereitung für die spätere Erwerbsfähigkeit in die rechten Wege geleitet, denn der Zögling wird dadurch in den Stand gesetzt, sich in irgend eine für die Gesamtheit oder den Einzelnen nützliche Thätigkeit hineinzudenken, und diese Thätigkeit zweckentsprechend zu vollziehen.

Der Handfertigkeitsunterricht als System wohlkoordinierter Bewegungen dem besonderen Zustande des einzelnen Individuums angepasst nach Gesichtspunkten der Heilpädagogik und des wahrhaft erziehenden Unterrichtes, dies muss darum das besondere Ziel für diesen wichtigen Zweig des Unterrichtes in der Hilfsschule sein, und in der That liegen hier die Verhältnisse günstiger als bei irgend welcher anderen Thätigkeit in der Schule, selbst das Spiel nicht ausgenommen. Der Unterricht in den weiblichen Handarbeiten kann hierfür bei Mädchen keinen Ersatz bieten, und zwar schon darum nicht, weil hier das Endziel allein die Erwerbsfähigkeit, bez. die direkte Nutzanwendung ist. Deshalb ist es auch hierbei von allem Anfange an auf möglichste Ausbildung nur weniger, speziell für die betreffende Technik dieses Faches, z. B. des Nähens, Strickens etc., wichtiger Bewegungen abgesehen, die dann durch vielfach Uebung und Gewöhnung bis zu automatischer Fertigkeit gebracht werden; hingegen für die Hebung und Entwickelung der geistigen Fähigkeiten des betreffenden Individuums überhaupt wirkt diese Art der Bethätigung das gerade Gegenteil von dem, was wir bei unseren kleinen Patienten erstreben, es führt nämlich, zu früh angewendet, zur Ueberreizung der betreffenden Hirn- und Nervenpartien und zu hypertropher Entwickelung derselben auf Kosten anderer und — vielleicht edlerer Teile. Also Handfertigkeit für Knaben und Mädchen aus Gründen des erziehenden Unterrichtes und vom Standpunkte der Hirnphysiologie und der Heilpädagogik aus ohne Rücksicht auf die Menge des zu bearbeitenden Stoffes, sondern in steter Bezugnahme auf die einzelne individuelle Disposition des Zöglings. So kann dieser Unterricht in der Hilfsschule zu einem wichtigen, ja unentbehrlichen Werkzeuge in der Hand des denkenden Lehrers werden.

Ob dabei nun Naturholz-, Papp-, Hobelbankarbeiten, oder das vom Referenten nur wenig empfohlene Formen betrieben wird, erscheint in dieser Beleuchtung erst als Frage zweiter Ordnung. Ich für meine Person möchte aber aus Erfahrung einem etwa zweijährigen, der Eigenart solcher Schüler genau angepassten Kursus im Formen besonders mit schwachsinnigen Kindern der oberen Klassen aus verschiedenen Gründen, deren Entwickelung hier zu weit führen würde, das Wort reden, ohne aber dabei die übrigen Zweige des Handfertigkeitsunterrichtes ganz unbeachtet zu lassen. Der obengenannte wichtige Zweck gerade dieses Unterrichtszweiges in der Hilfsschule wird eben nur dann voll und ganz erreicht, wenn er als selbstständiges Fach die motorischen Grundlagen des Könnens vermittelt, nach Erwerb derselben aber sich in den Dienst aller übrigen Unterrichtsfächer

stellt und somit als Prinzip auftritt, nämlich als das der tieferen Veranschaulichung des Zulernenden und als Anwendung des Gelernten behufs Umsetzung desselben ins Können. Daher darf auch der Handfertigkeitsunterricht in Anbetracht seiner hohen Bedeutung für die gesamte Arbeit in der Hilfsschule nicht von „einem Lehrer“, wie der Referent sagte, sondern er muss von dem Lehrer, nämlich dem Klassenlehrer gegeben werden, der sich nötigenfalls die noch fehlende Vorbildung dazu so bald und so intensiv wie möglich anzueignen hat.

Bezüglich der Statistik über die Hilfsschulen Deutschlands sei nur kurz erwähnt, dass Ende 1900 im Deutschen Reiche an 98 Schulen in 326 Klassen 7013 Schüler unterrichtet wurden und zwar 3940 Knaben und 3073 Mädchen. Von den 326 Klassen waren 28 Knaben-, 23 Mädchen-, 262 gemischte und 13 Filialklassen. Durchschnittlich beträgt der Prozentsatz der Stammler 11,76, der Stotterer 3,64, der Stummen 0,16, der Taubstummen 0,18, der hochgradig Schwerhörigen 3,00, der Epileptischen 1,15. Ueber den Prozentsatz der völlig erwerbsfähig gewordenen Schüler berichteten 55 Schulen; er beträgt im Durchschnitt 83 Prozent. Im Jahre 1898 waren in 56 Schulen und 202 Klassen 4281 Kinder unterrichtet worden. Die Zahl der Mitglieder ist von 100 im 1. Jahre auf 123 im 2. Jahre und 147 im jetzigen 3. Jahre des Bestehens des Verbandes angewachsen. Die Vereinsbeiträge erbrachten die Summe von 337 Mk., die gesamten Einnahmen betrugen 913,13 Mk., die Ausgaben 536,72 Mk. Die Magistrate leisteten Zuschüsse von zusammen 395 Mk.

Die vom Vorstande vorgeschlagene Statutenänderung wurde ohne Besprechung einstimmig gutgeheissen; die ausscheidenden Mitglieder des Vorstandes wurden durch Zuruf wiedergewählt.

Die Hauptversammlung wurde Donnerstag, den 11. April, vormittag 8 Uhr im reich dekorierten, geräumigen Börsensaale unter Teilnahme einer grossen Anzahl von Ehrengästen aus nah und fern abgehalten. Auch das preussische Kultusministerium hatte sich vertreten lassen und zwar wiederum, wie schon bei den früheren Verbandstagen, durch den Geheimen Oberregierungsrat Braudi-Berlin. Er gab nach Darlegung der Grundsätze, nach welchen in Preussen in dieser Frage gehandelt wird, in seiner mit grossem Beifall aufgenommenen Begrüssungsrede eine Statistik der Entwickelung der Hilfsschulen innerhalb des Königreichs Preussen. Darnach waren 1894 nur 18 Städte mit 26 Hilfsschulen und etwa 700 Schülern vorhanden; bis 1896 nahm die Zahl so zu, dass 27 Städte beteiligt waren mit 38 Anstalten und 2017 Kindern, während jetzt, also 1901, in 45 preussischen Städten 91 solche Anstalten mit 4728 Kindern und 223 Lehrern und Lehrerinnen bestehen.

Den Hauptvortrag hielt der Hilfsschulleiter Hanke-Görlitz über „Die Bedeutung der Hilfsschulen in pädagogischer und volkswirtschaftlicher Hinsicht“. Seine interessanten Ausführungen wurden mit überaus reichem Beifall aufgenommen. Die dem Vortrage zu Grunde gelegten Leitsätze lauteten: 1. Die Hilfsschule ist ein notwendiges Glied im Organismus der auf psychologischem Prinzip aufgebauten Erziehungsschule. 2. Die Hilfsschule ist in hervorragender Weise berufen, die Lehren der

pädagogischen Pathologie zu beachten und durch ihre eigenartigen Erfahrungen am weiteren Ausbau der wissenschaftlichen Pädagogik mitzuwirken. 3. Für vollsinnige, geistig geschwächte Kinder mit geringer oder fehlerhafter Bildsamkeit, die aber zweckmässigerweise in Familienerziehung verbleiben können, ist die Hilfsschule am besten geeignet zur individuellen Schulung der Geisteskräfte und zur Erziehung für das spätere Gesellschafts- und Erwerbsleben. 4. Die öffentlichen Schulen werden dadurch, dass sie schwachbefähigte Kinder der Hilfsschule überweisen können, in den Stand gesetzt, ihre unterrichtlichen und erziehlichen Aufgaben besser zu erfüllen. 5. Die Hilfsschule wirkt volkswirtschaftlich, indem sie ihre anormalen Kinder vor weiteren Schädigungen zu bewahren sucht, vor falscher Beurteilung und deren Folgen schützt und sie der Familie wie der Gesellschaft als erwerbende Kräfte erhält.

Die Debatte über diese Leitsätze wurde abgebrochen, um den Gesamteindruck des Vortrages nicht zu verwischen. Es folgte sogleich der Vortrag des Dr. med. Friedr. Wilh. Müller-Augsburg „Ueber den kindlichen Schwachsinn", der ebenfalls viel des Interessanten bot. Den für die Praxis wichtigsten Gegenstand der Verhandlungen aber bildeten jedenfalls die vom Hauptlehrer Kielhorn-Braunschweig vorgelegten Leitsätze A bis E über die Organisation der Hilfsschule. Sie erscheinen, soweit sie nicht schon in die Praxis umgesetzt sind, wohlgeeignet, den einzelnen Anstalten bezüglich ihrer weiteren Entwickelung für die Zukunft Ziel und Richtung anzugeben. Die Sätze selbst, welche fast einstimmig Annahme fanden, lauten: A. Name: Hilfsschule (für schwachbefähigte Kinder). B. Allgemeines: 1. Die Hilfsschule ist als öffentliche selbständige Schule anzuerkennen. Nebenklassen, welche die schwachbefähigten Kinder zum weiteren Besuch der Volks-, bezüglich Bürgerschulen vorbereiten sollen, — sowie Nachhilfe-Abteilungen, in denen die schwachbefähigten Kinder nur in einzelnen Fächern unterwiesen werden — können die Hilfsschule nicht ersetzen. 2. Dementsprechend gelten für sie die Schulgesetze und die Schulordnung, unter welchen die Volks-, bezüglich Bürgerschulen des betreffenden Ortes stehen. Nötigenfalls sind für sie besondere Verordnungen zu erlassen. 3. Es sind gesetzliche Bestimmungen erforderlich, um a) Kinder, die zur Aufnahme in die Hilfsschule bestimmt sind, überweisen und b) Kinder, welche für die Hilfsschule nicht geeignet sind, aus dieser entlassen zu können. C. Das Schülermaterial: Die Hilfsschule ist für diejenigen Kinder bestimmt, welche derart geistig geschwächt sind, dass sie an dem Unterrichte in einer Volks-, bez. Bürgerschule nicht mit Erfolg teilnehmen können. Abzuweisen sind: 1. Kinder, die an Schwachsinn höheren Grades, sowie an Blödsinn leiden, 2. blinde und taubstumme Kinder, sowie schwerhörige, wenn die Schwerhörigkeit so gross ist, dass sie an dem Unterrichte für hörende Kinder nicht teilnehmen können, 3. epileptische Kinder, 4. geistig normale Kinder, welche wegen ungünstiger Schulverhältnisse, wegen mangelhaften Schulbesuchs oder wegen Krankheit in der Ausbildung zurückgeblieben sind, und solche, welche nur in einzelnen Fächern schwach sind, 5. sittlich verkommene Kinder. D. Die Aufnahme: 1. Die Aufnahme in die Hilfs-

schule geschieht in der Regel erst nach einem 1 bis 2jährigen Besuch einer Volks- oder Bürgerschule. 2. Die Aufnahme vollzieht ein Prüfungsausschuss, bestehend aus 1 Schulaufsichtsbeamten, 1 psychiatrisch gebildeten Arzte, bez. dem Schularzte und dem Leiter der Hilfsschule. 3. Die Aufnahmeprüfung findet vor Beginn des Schuljahres statt. 4. Die Einwilligung der Eltern bez. deren Vertreter zur Ueberführung der Kinder in die Hilfsschule ist thunlichst auf gütlichem Wege zu erlangen. 5. Solche Kinder, über welche bei der Aufnahmeprüfung das Urteil schwankend ist, ob sie schwachbefähigt oder höheren Grades schwachsinnig sind, sind zur Begutachtung in die Hilfsschule aufzunehmen. E. Entlassung: Die Entlassung der Kinder aus der Hilfsschule geschieht in der Regel, den Landesgesetzen gemäss, nach Beendigung der Schulpflicht. Doch können Kinder auf Wunsch der Eltern über die gesetzliche Schulpflicht hinaus die Schule besuchen. 2. Kinder, die sich in der Hilfsschule ausserordentlich entwickelt haben, können in die Volks- bez. Bürgerschule zurückversetzt werden, wenn sie noch mehrere Schuljahre vor sich haben. 3. Kinder, an denen Schwachsinn höheren Grades festgestellt ist, sind auf Grund eines von dem Prüfungsausschuss auszufertigenden Gutachtens zu entlassen und in Anstaltserziehung zu führen. Die Entlassung ist um so notwendiger, wenn ungesunde häusliche Verhältnisse vorliegen.

Sehr interessant war auch der Besuch in der schwäbischen permanenten Schulausstellung, die sich immer sehr reichen Zuspruchs zu erfreuen hatte. Die Leiter dieser Anstalt hatten sichs aber auch nicht nehmen lassen, neben den für gewöhnliche Volksschulen berechneten Unterrichtsmitteln, eine Zusammenstellung von speziell der Hilfsschule dienenden Lehr- und Lernmitteln den Besuchern darzubieten, was allseitige Anerkennung fand.

Der 12. April endlich war der gemeinsamen Besichtigung der vielen Sehenswürdigkeiten der altehrwürdigen Stadt Augsburg gewidmet und dem Besuche der weltbekannten orthopädischen Heilanstalt von Hessing in dem nahen Göchingen. Eine grössere Anzahl Teilnehmer aber unternahm eine Tagestour nach Ursberg in Schwaben, um daselbst die grossartige Anstalt für Schwachsinnige, Kretinen, Epileptische, Taubstumme, Blinde und Gelähmte in Augenschein zu nehmen, die, im Jahre 1884 von dem katholischen Priester Ringeisen gegründet, gegenwärtig über 1000 Zöglinge und Pensionäre, sowie ein Personal von 453 Personen aufweist. Wahrlich ein ebenso grossartiges, wie edles Werk im Dienste der leidenden Menschheit! Hohe Anerkennung und Ehre solch wackerem menschenfreundlichen Manne!

II.

Herr Prof. Dr. K. A. Martin Hartmann und der internationale Schülerbriefwechsel.

Ein Wort zur Abwehr.

Von Dr. Johannes Hertel, Zwickau.

In Heft II dieses Jahrganges der „Pädagogischen Studien“ hatte ich einen Aufsatz „Zum internationalen Schülerbriefwechsel“ veröffentlicht, in

dem ich auf Grund der von mir an unserer Schule gemachten Erfahrungen und unter Hinweis auf anderwärts zu Tage getretene Erscheinungen zu dem Schlusse kam, diese neueste Einrichtung moderner Pädagogik sei vom Uebel. Ich hatte ausgeführt, dass wir Lehrer der neueren Sprachen am hiesigen Realgymnasium uns zunächst abwartend verhalten hatten, dass ohne unser Zuthun sich ein im Ganzen unerfreulicher Briefwechsel mit allerhand Unfug im Gefolge eingenistet hatte, der namentlich in weitgehendem Umfange zu Betrug führte. Endlich hatte ich gesagt, all diesem Unfuge lasse sich nicht steuern, weil es völlig unmöglich sei, den Briefwechsel zu beaufsichtigen.

Mein Artikel war rein sachlich gehalten. Der Name der Begründers der „Deutschen Zentralstelle für internationalen Schülerbriefwechsel“, Prof. Dr. K. A. Martin Hartmann, kam in ihm gar nicht vor. Ebensowenig habe ich die Zentralstelle selbst erwähnt. Bei der grossen pädagogischen Wichtigkeit des behandelten Gegenstandes aber liess ich noch vor der Ausgabe des 2. Heftes der „Pädagogischen Studien“ einige wenige Sonderabzüge herstellen, von denen ich sofort einen an Herrn Prof. Hartmann sandte, um ihm Gelegenheit zu geben, rechtzeitig auch seinen Standpunkt zu vertreten. Das hat er denn auch im III. Hefte der „Pädagogischen Studien“ S. 208 ff. gethan.

Freilich hätte ich nun wohl erwarten dürfen, dass Herr Professor Hartmann gleichfalls rein sachlich für seine Anschauung eintreten würde. Hat er selbst es doch einem anderen Gegner des Schülerbriefwechsels, Herrn Dr. J. Hengesbach in Kiel, jetzt in Paderborn, zum Vorwurfe gemacht, dass seine Darstellung „in dieser Polemik nichts weniger als objektiv“ sei.[1]) Die von Herrn Professor Hartmann gegen mich gebrauchte Wendung indessen: „Als Mitglied des Sächsischen Neuphilologen-Verbandes hat Herr Dr. Hertel ohne Zweifel gelegentlich einmal (!!) etwas von der Existenz der 1897 in Leipzig unter der Verwaltung des Unterzeichneten begründeten deutschen Zentralstelle für internationalen Briefwechsel gehört“, ist so wenig sachlich, dass ich mich damit begnügen kann, sie hier anzuführen.

Mein Artikel umfasst knapp fünf Seiten. Er enthält zum grössten Teil abgedruckte Schülerbriefe. Herrn Prof. Hartmanns Aufsatz ist sechs Seiten lang: reichlich drei Seiten bilden Empfehlungen des Schülerbriefwechsels durch Lehrer und Lehrerinnen der neueren Sprachen.[2]) Mit der „Beleuchtung“ meines Aufsatzes befassen sich Seite 208 (Mitte) bis 211 (1. Abschnitt).

---

[1]) Die neueren Sprachen. IV. S. 328.

[2]) Von den fünf „Erfahrungsberichten“, die Herr Prof. Hartmann auf S. 211 zitiert, habe ich selbst in meinem Aufsatze S. 149, Anm. 1 zwei erwähnt, nämlich die von J. Block und die von F. Baumann. Von wichtigeren neueren Schriften, die sich in günstigem Sinne aussprechen, hätte Herr Prof. Hartmann unter anderem noch anführen können Paul Mieille, La correspondance inter-scolaire et les correspondances internationales. Les bureaux d'échanges inter-scolaires. Tarbes, J.-A. Lescamela 1900; Mlle. M. Scott, De la correspondance inter-scolaire internationale (Revue Universitaire IX, S. 131–137; in diesem Bericht ist viel weitere Litteratur enthalten; er giebt ausserdem ein sehr anschauliches Bild über die ungeheure Ausdehnung, die der Schülerbriefwechsel angenommen hat); Henry Bérenger, La Correspondance Interscolaire Internationale (ebenda, S. 252–254).

Da ich ein Freund des Lichtes bin, so wäre es mir sehr erwünscht gewesen, wenn Herr Prof. Hartmann vor allem den springenden Punkt unseres ganzen Streites „beleuchtet“ hätte, die Frage nämlich: „Wie ist eine Ueberwachung des Schülerbriefwechsels möglich?“ Darum dreht sich mein ganzer Aufsatz; und da ich auf Grund meiner und anderer Erfahrungen zu dem Schlusse gekommen bin: Eine Kontrolle ist vollständig unmöglich, das sagt alles,[1] so hätte Herrn Prof. Hartmanns „Beleuchtung“ hier einsetzen müssen. Gewiss wird in Herrn Prof. Hartmanns „Vorschlägen“ unter Punkt 1 die Forderung gestellt: „Der internationale Schülerbriefwechsel unterliegt an jeder Anstalt der Ueberwachung des mit dem fremdsprachlichen Unterricht betrauten Lehrers. Ihm sind alle aus dem Auslande einlaufenden Briefe und sonstigen Postsendungen zur Kenntnisnahme vorzulegen“. Es fragt sich nur, ob die Schüler dieser Aufforderung nachkommen. Und wenn sie es nun nicht thun? Wenn sie es nun für nicht besonders praktisch halten, ihrem Lehrer einen Einblick in die etwaigen wirklichen Ursachen zu gestatten, die seit Beginn des Briefwechsels ihre Fertigkeit im schriftlichen Gebrauche der Fremdsprache so wesentlich gefördert haben? Was dann?

Ich habe in Herrn Prof. Hartmanns „Beleuchtung“ meines Aufsatzes nach einem „Vorschlag“ oder einer „Regel“ gesucht, wie die Schüler zur Vorlage der eingelaufenen Schriftstücke zu zwingen seien, aber vergeblich.

Ebenso ist es, nebenbei bemerkt, mit dem dritten Punkte der Prof. Hartmann'schen Vorschläge: „Freihändige Adressenvermittelung durch die Schüler ist nach Kräften zu verhindern“. Wieder frage ich: „Wie kann das geschehen?“ Und die Antwort liegt wieder in dem Satze: „Eine Kontrolle ist vollständig unmöglich“.

Nun verweist uns Herr Prof. Hartmann freilich auf Punkt 2 seiner „Vorschläge“, den er S. 210 wörtlich abdrucken lässt. Dieser Paragraph beginnt mit den Worten: „Nur solche Schüler sind zuzulassen, die in sittlicher Hinsicht Vertrauen verdienen“ u. s. w. Aber welcher Lehrer möchte es wohl wagen, dafür einzustehen, dass ein Schüler, und wäre er in der Betragenszensur nie unter I gesunken, sich die prächtige Gelegenheit entgehen liesse, seine fremdsprachlichen Arbeiten durch seinen „Franzosen“ oder „Engländer“ korrigieren oder gar anfertigen zu lassen? Ich gewiss nicht! Gerade bei besseren Schülern ist der Ehrgeiz eine sehr häufige Erscheinung, und dieses Uebel verleitet hier, wo die Gelegenheit unendlich günstig ist, leicht zum Betrug. Wie sehr aber die Schüler geneigt sind, mit fremdem Kalbe zu pflügen, bedarf wohl unter Lehrern keiner Erörterung. Ganz besonders wird dies an unseren Realgymnasien der Fall sein, an denen den längeren französischen und englischen Hausarbeiten

---

[1]) Päd. St. XXII, S. 152. — Nicht ganz so schlimm stände die Sache, wenn die Zentralstelle die Einrichtung getroffen hätte, den Korrespondenten die gegenseitigen Familiennamen zu verschweigen und alle Sendungen an die Lehrer der betreffenden Schüler zu richten. Dass aber selbst dann noch nicht aller Betrug ausgeschlossen wäre, lehrte mich ein Fall, in dem ein französischer Schüler einfach dadurch Beziehungen mit einer Untersekunda anzuknüpfen suchte, dass er einen Brief an die ganze Klasse adressierte.

(den sogen. „freien“ Arbeiten) bei der Semester- und Abgangszensur ein bedeutendes Gewicht beigelegt werden muss. Durch den von mir hervorgehobenen Missbrauch des Schülerbriefwechsels, dem gegenüber wir einfach machtlos sind, bricht diese wesentliche Stütze unseres Urteils über die fremdsprachlichen Leistungen unserer Schüler völlig zusammen.

Damit mir nun aber Herr Professor Hartmann nicht, wie Herrn Dr. J. Hengesbach, einwenden kann, ich „fusse lediglich auf Gründen theoretischer Art“,[1]) so will ich hier ein sehr lehrreiches Beispiel geben. Mir persönlich bekannte Neuphilologen eines Kgl. Gymnasiums machten vor einigen Jahren einen Versuch mit dem Schülerbriefwechsel. Sie wandten sich an die Zentralstelle, und Herr Prof. Hartmann vermittelte die Adressen. Dass dabei alle beteiligten Instanzen, die deutschen und französischen Kollegen sowie Herr Prof. Hartmann aufs sorgfältigste bei ihrer Wahl vorgingen, unterliegt keinem Zweifel. Unter anderen war auf deutscher Seite der völlig unbescholtene Primus einer Oberklasse zugelassen worden. Als er in Unterprima sass und die erste „freie“ Arbeit zu liefern hatte, fiel diese so gut aus, dass der betreffende Lehrer Verdacht schöpfte. Er stellte den Schüler zur Rede, und dieser war ehrlich genug, zuzugeben, dass „sein“ Aufsatz von A bis Z aus der Feder seines französischen Korrespondenten geflossen war. Ich wiederhole, dass es sich um einen vollständig einwandfreien Schüler handelte, der die Schule später als Primus mit dem Reifezeugnis verlassen hat. Wäre er aber verstockt gewesen und hätte seinen Betrug nicht zugegeben, da dieser ja doch nicht zu erweisen war, so hätte der betreffende Lehrer anscheinend einen glänzenden Erfolg verzeichnen und sich den Lobrednern des Briefwechsels anschliessen können.

Doch Herr Professor Hartmann braucht gar nicht bei anderen Anstalten nachzufragen, um sich zu überzeugen, dass die Zuhilfenahme seiner Zentralstelle die in meinem ersten Aufsatz gerügten Missstände nicht ausschliesst. S. 209, Anm. [1]) sagt Herr Professor Hartmann: „Was die Bemerkungen Herrn Dr. Hertels über die von meinem Kollegen, Herrn Dr. M. Mann, in den „Neueren Sprachen“ abgedruckten Schülerbriefe anlangt, so wird letzterer selbst Gelegenheit nehmen, darauf zu antworten“. Worauf sich diese Antwort erstrecken wird, kann ich natürlich nicht voraussehen. Das aber geht aus den von mir angeführten „Beweisstücken“ Herrn Dr. Manns unumstösslich sicher hervor, dass ein französischer Korrespondent sich monatelang von seinem deutschen Partner seine deutschen Arbeiten hat korrigieren lassen, und dass er trotzdem hat weiterkorrespondieren dürfen. Der Ausdruck „von meinem Kollegen Herrn Dr. M. Mann“, den Herr Professor Hartmann gebraucht, nimmt mir aber den letzten Zweifel, dass der Einsender der „Beweisstücke“ mit Herrn Professor Hartmann an ein und derselben Anstalt wirkt. Die Sache hat sich also am Sitze der Zentralstelle selbst ereignet.

Angesichts dieser Thatsachen ist es psychologisch schwer verständlich, wenn Herr Professor Hartmann mich und meine Kollegen für die unlieb-

[1]) Die neueren Sprachen VI, S. 324. Um Irrtümer zu vermeiden, bemerke ich, dass ich Hengesbachs Aufsatz nur aus Hartmanns Gegenschrift kenne.

samen Vorgänge verantwortlich machen will, die sich im Gefolge des Schülerbriefwechsels hier abgespielt haben.[1]) Mein Artikel beweist — nach Herrn Professor Hartmann nämlich — nur, dass man bei uns „das Problem des Schülerbriefwechsels sehr unzweckmässig angefasst hat". S. 209 sagt Herr Professor Hartmann: „Warum sich die Herren (nämlich meine Kollegen und ich) niemals der Dienste der Zentralstelle bedient haben, die mit Hunderten von Lehrern und Lehrerinnen der drei Sprachgebiete in direktem Verkehr steht, ist dunkel. Von Leipzig aus hätte man jedenfalls Adressen solcher französischer Schüler erhalten, die von ihren Lehrern ausdrücklich für den Briefwechsel empfohlen werden; dadurch hätte man von vornherein sichere (so!) Bürgschaften gewonnen und unangenehme Erfahrungen sich wahrscheinlich erspart."

Ich sollte meinen, die Erfahrungen an der Anstalt, an der Herr Professor Hartmann selbst wirkt, hätten ihm verbieten sollen, uns diese Vorwürfe zu machen. Wir haben abgewartet, aber nicht, wie Herr Professor Hartmann S. 210 sagt, „mit verschränkten Armen", sondern indem wir uns um die Sache gründlich gekümmert haben. Und da die oben angeführten Beispiele zeigen, dass auch bei Vermittelung durch die „Zentralstelle" bei anscheinend ganz einwandfreien Schülern der Betrug wuchern kann, so haben wir es allerdings für unsere Pflicht gehalten, nicht an die Zentralstelle zu gehen, sondern alles zu thun, das Unkraut aus unserem Garten auszuraufen. Deshalb sollte man die Hüter dieses Gartens nicht dafür verantwortlich machen, dass in ihm Unkraut emporschiesst, dessen Samen sie nicht hineingetragen haben.

Die „Beweisstücke" Dr. Manns enthalten die Briefe dreier französischer Schüler. Herr Dr. Mann bemerkt ausdrücklich: „Die Korrespondenten sind nicht ausgewählt worden, es sind vielmehr die einzigen der betreffenden Klasse". Von dem Schüler unter I sind nur zwei Briefe vorhanden; von dem unter II fünf. Im fünften Brief schreibt derselbe: „Du suchtest, bitte du einen von deinem Freudem um korrespondiren mit einem won meinem Kameradem, welches hier ist die Adresse: L. P. Ecole de S. Tarn." Von dem dritten Schüler, dem die im 2. Hefte erwähnten Unredlichkeiten zur Last fallen, und der in seinem letzten Briefe berichten kann: „In der deutschen Sprache bin ich der erste gewesen", sind neun Briefe abgedruckt. Im letzten heisst es: „J'ai un de mes camarades, qui m'a chargé de lui trouver un correspondant allemand. Son nom est André S., il est en troisième classique, et est âgé de 15 ans ½. Si tu connais un élève du gymnase de L. qui demande un correspondant français, parle lui de mon camarade." Diese Vermittelung ist, ich wiederhole es ausdrücklich, am Sitze der Zentralstelle vor sich gegangen. Angenommen, der deutsche Partner hätte am Gymnasium keinen Schreiblustigen gefunden, sondern hätte ihm

---

[1]) Sonderbar berührt die Bemerkung S. 209: „Nun erst (nachdem wir nämlich Kenntnis davon erhalten hatten, dass ein Schülerbriefwechsel von auswärts in unsere Schule eingeschleppt worden) versucht man, eine Kontrolle des Schülerbriefwechsels einzuführen". Wie soll man wohl etwas kontrollieren, von dessen Bestehen man nichts weiss?

die Adresse eines Leipziger Realgymnasiasten gesandt — es wäre also der Fall eingetreten, dem wir an unserem Realgymnasium den Briefwechsel „verdanken" — wem würde Herr Professor Hartmann die Schuld in die Schuhe schieben?

Aus dem eben Gesagten geht hervor, dass der internationale Schülerbriefwechsel unter anderem auch am Sitz der Zentralstelle zu Betrug und zur Anknüpfung unerwünschter Verbindungen geführt hat. So lange kein Mittel gefunden ist, ihn zu beaufsichtigen, haben wir nicht nur das Recht, sondern die Pflicht, ihn zu bekämpfen. Ein Ding, das dem Betrug neue Bahnen eröffnet, ist unter allen Umständen verwerflich. Die Schule übernimmt die Verantwortung auch für die sittliche Erziehung ihrer Zöglinge. Das Plus, das der Schülerbriefwechsel nach der Ansicht mancher Kollegen vielleicht an wissenschaftlicher Bildung erreichen könnte, darf nicht durch ein moralisches Minus erkauft werden. Wenn wir, die hiesigen Lehrer der neueren Sprachen, uns darum zunächst abwartend — dabei aber nicht unthätig! — verhalten haben, und jetzt Gegner des Schülerbriefwechsels sind, so scheint mir dieser Standpunkt durchaus gerechtfertigt. Die Verantwortung für die Uebelstände, die sich im Gefolge dieses Briefwechsels eingestellt haben, tragen nicht wir, sondern diejenigen, die die Ausbreitung desselben so angelegentlich befördern.

III.

Aufruf.

Wenn der Unterzeichnete in diesem Jahrgange der „Pädagogischen Studien" den internationalen Schülerbriefwechsel einer Kritik unterzogen und auch auf eine Entgegnung des Herrn Professor Dr. K. A. Martin Hartmann in Leipzig seinen Standpunkt unter ausführlicher Darlegung seiner Gründe gehalten hat, so könnte es Wunder nehmen, dass er jetzt im Einverständnis mit der Schriftleitung der „Pädagogischen Studien" und derjenigen eines ausländischen Blattes die Leser zum Briefwechsel mit französischen Lehrern einlädt. Ein Widerspruch aber ist thatsächlich nicht vorhanden.

Schon früher hat der Unterzeichnete auf die von E. Lombard in Paris begründete „Société d'Etudes et de Correspondance internationales" empfehlend hingewiesen, die ihren den verschiedensten Völkern angehörenden Mitgliedern gegen einen verhältnismässig geringen Beitrag die Gelegenheit bietet, mit einander in Verkehr zu treten und so das Studium fremder Sprache und Sitte in einer Weise zu treiben, wie sie kein Lehrbuch bieten kann. Die Korrespondenten schreiben sich, sei es in ihrer Muttersprache, sei es in der Fremdsprache über Gegenstände, die die beiderseitige Teilnahme erregen, korrigieren sich gegenseitig ihre grammatischen und stilistischen Fehler und verhelfen einander dadurch zur wirklichen Beherrschung der Sprache. Sie vermitteln sich gegenseitig angemessene Lektüre, Zeitschriften wie Bücher, und sind in der Lage, einander Erläuterungen über Zweifel zu bieten, die bei dunklen Stellen der Lektüre auftauchen und sich oft nur an

Ort und Stelle lösen lassen. Wer da weiss, wie vielen Modeerscheinungen z. B. die Pariser Sprache unterworfen ist, und wie sich diese Erscheinungen namentlich in den Romanen der Franzosen widerspiegeln, der wird ohne weiteres den hohen Wert einer solchen Korrespondenz zugeben.[1])

Ich will ein Beispiel geben, welches zeigen wird, wie wichtig ein derartiger Briefwechsel werden kann.

Vor vier Jahren las ich mit einer Obersekunda den kostbaren humoristischen Roman *„Tartarin de Tarascon“* von A. Daudet. Da damals nur die geradezu schlechte Ausgabe von J. Aymeric vorlag, die in den Anmerkungen nicht nur von Fehlern wimmelte[2]), sondern auch alle wirklichen Schwierigkeiten stillschweigend umging — eine in unseren Schulausgaben nur allzuhäufige Erscheinung — so zog ich es vor, meinem Unterrichte eine französische Textausgabe zu Grunde zu legen. Wäre ich nun nicht in der Lage gewesen, durch meine südfranzösischen Korrespondenten an Ort und Stelle Erkundigungen über einige dem Nordfranzosen und natürlich erst recht dem Ausländer dunkle Stellen einzuziehen, so wäre ich gezwungen gewesen, wie Aymeric in einzelnen Fällen die Wissbegierde meiner Schüler unbefriedigt zu lassen und sie mit einem *à peu près* abzufinden. So ist z. B. im XI. Kapitel der ersten Episode von Stiefelputzern die Rede, die Tartarin necken, und die am Schlusse des Kapitels mit den rätselhaften Worten *„petits fouchtras“* bezeichnet werden. Das Wort *fouchtra* findet sich in den grössten französischen Wörterbüchern nicht. Daraus, dass es kursiv gedruckt ist, durfte man schliessen, es handle sich um einen lokalen Ausdruck. Da Daudet aus Nîmes stammt, schrieb ich an ein in dieser Stadt wohnendes Mitglied unserer Gesellschaft und erhielt umgehend Auskunft. *Fouchtra* ist der Nationalfluch der Auvergnaten, die in der Provence ihr Brot mit Stiefelwichsen verdienen. Daudet hatte scherzhaft die Personen durch ihren in Südfrankreich bekannten Lieblingsausdruck bezeichnet. — Auf dieselbe Weise verschaffte ich mir mehrere derartige Nachweise, die mir dann auch später bei meiner Ausgabe des „Tartarin“ (Leipzig, Verlag von Dr. P. Stolte) von hohem Werte waren. Von Gebäuden und Oertlichkeiten, die in dem erwähnten berühmten Werke Daudets vorkamen, verschaffte ich mir auf demselben Wege Abbildungen (Ansichtskarten), die ich dann meinen Schülern zeigen konnte, und die damalige Klassenlektüre gestaltete sich für mich und meine Schüler zu einem wirklichen Genuss.

Die Mitglieder der Lehrerwelt, namentlich die Volksschullehrer, werden es freudig begrüssen, wenn ihnen Gelegenheit gegeben wird, sich im Französischen, das ja jetzt an den Seminaren mit Recht mehr in den Vordergrund tritt und überhaupt in der Lehrerwelt einen Gegenstand eifriger Studien bildet, für wenig Geld in der denkbar besten Weise zu vervollkommnen. Alle Bedenken, die gegen den Schülerbriefwechsel sprechen, fallen ja hier fort.

---

[1]) Dass sich aus einem derartigen Briefwechsel allerlei sonstige Anknüpfungen ergeben, die schon oft zu einem billigen Aufenthalt im Auslande geführt haben, sei nur nebenbei bemerkt.

[2]) Vergl. Vf. in Viëtors „DIE NEUEREN SPRACHEN“ VI, S. 185 ff., VII. 606 ff.

Es ist mit Verlag und Redaktion der französischen pädagogischen Zeitschrift „Le Volume“[1]) das Abkommen getroffen, die Liste der Korrespondenzlustigen, die sich auf diesen Aufruf hin melden, in „Le Volume“ und in den „Pädagog. Studien“ kostenlos zu veröffentlichen. Wir bitten die betreffenden Herren, an den Unterzeichneten eine Angabe gelangen zu lassen, in der enthalten ist: Vollständiger Name, genaue Adresse, Alter, Art der Schule, an der sie wirken, event. wissenschaftliche Hauptbeschäftigung und ungefähr der Stand ihrer Kenntnis des Französischen. Der Unterzeichnete wird dann eine Liste an den Redakteur der Zeitschrift „*Le Volume*“ gelangen lassen, der sie dort zum Abdruck bringt, während die Liste der sich meldenden französischen Kollegen in den „Pädag. Studien“ veröffentlicht wird. Die gemeldeten Kollegen können dann ihre Korrespondenten nach den beigefügten Angaben beliebig wählen, und der Briefwechsel kann beginnen. Irgendwelche Kosten sind mit dieser Vermittelung nicht verbunden.

Zwickau, Wettiner Strasse 79. Dr. Johannes Hertel.

IV.

Ferienkurse in Jena im August 1901.

Von Dozenten der hiesigen Universität werden auch in diesem Jahre Ferienkurse für Damen und Herren abgehalten werden, und zwar in folgenden Abteilungen: I. Naturwissenschaftliche Kurse vom 5.–17. August: Astronomie, Botanik, Geologie, Physik, Zoologie. II. Pädagogische Kurse teils vom 5.–10., teils vom 5.–17. August: Allg. Didaktik, Spez. Didaktik, Hodegetik, Pädagogische Pathologie, Psychologie des Kindes. III. Theologische Kurse vom 12.–17. August: Religionsgeschichte, Kirchengeschichte, Geschichte der kirchlichen Kunst in Deutschland, Religionsphilosophie, Praktische Theologie, Alt-testamentliche Forschung, Religionsunterricht. IV. Geschichtliche und philosophische Kurse vom 5. bis 17. August: Litteratur-Geschichte, Kulturgeschichte, Einleitung in die Philosophie. V. Sprachkurse für Ausländer vom 5.–24 August: Elementar-Kursus, Kursus für Fortgeschrittenere in deutscher Sprache, Englischer Sprach-Kursus.

Dazu kommen noch öffentliche pädagogische Vorträge mit Diskussionen, veranstaltet vom Diakonie-Verein, vom 12.–17. August, ferner die Verhandlungen des Vereins für Kinderforschung, endlich die öffentlichen Vorträge des Professors Zimmer über die Frauenfrage.

Anfragen und Anmeldungen sind zu richten an das Sekretariat, Frau Dr. Schnetger-Jena (Gartenstrass 2). Von hier aus werden ausführliche Programme auf Wunsch versendet.

---

[1]) Ueber diese Zeitschrift vergl. „Pädag. Studien“ XXII, Seite 220 ff.

C. Beurteilungen.

Lange, Dr. K., Ueber Apperzeption. Eine psychologisch-pädagogische Monographie. 6. Auflage. Leipzig, R. Voigtländer. 1899. Pr. geb. 3,60 Mk.

Dieses Buch ist der deutschen und ausländischen Lehrerschaft je länger je mehr bekannt und lieb geworden. Auf solider wissenschaftlicher Grundlage ruhend, bietet es, wie wenig andere Bücher, der Praxis vielseitige Anregung. Und dies ist auch, wie im Vorwort zur 5. Auflage ausgesprochen wird, sein vornehmster Zweck: „an einem interessanten psychologischen Hauptstücke zu zeigen, wie den Begriffen und Gesetzen der Seelenlehre die fruchtbarste Anwendung auf pädagogischem Gebiete gesichert, wie die graue Theorie hier in lebendige That umgesetzt werden könne“. Dem Anfänger wie dem gereiften Schulmanne sollte dieses Buch immer zur Hand liegen. In der 6. Auflage hat der Abschnitt über Heimatkunde eine teilweise Umarbeitung erfahren. Es möge auf diesen Abschnitt hiermit besonders aufmerksam gemacht sein.

Strümpell, L., Die pädagogische Pathologie, oder die Lehre von den Fehlern der Kinder. 3. bedeutend vermehrte Auflage. Herausgegeben von Dr. A. Spitzner. Leipzig, E. Ungleich. 1899. Pr. geb. 9,25 Mk.

Die Herausgabe der 3. Auflage des verdienstlichen Werkes hat der Verfasser wenig Monate vor seinem Tode in die Hände eines, wie er im Vorworte sagt, der tüchtigsten unter seinen Schülern gelegt. Das Buch ist entstanden aus der Ueberzeugung, dass die Lehre von den Fehlern der Kinder, oder die pädagogische Pathologie, ebenso wie demnach auch die Lehre von der Behandlung der Fehler, also die pädagogische Therapie, nicht länger sollte vernachlässigt werden. (Vorwort zur 1. Auflage, 1890.) Das Buch ist von bahnbrechender Bedeutung. In der 3. Auflage hat der Stoff eine neue Verteilung und Anordnung erhalten: Der 1. Teil behandelt alle grundlegenden Kapitel, der 2. Teil das psychiatrische Material der pädagogischen Pathologie, der 3. Teil die praktischen, d. h. die methodischen, insbesondere die diagnostischen Fragen. Mehrere Kapitel der 3. Auflage sind durch Untersuchungen Dr. Spitzners vermehrt und einige von ihm verfasste neu hinzugekommen.

Strümpell sagt zum Schluss des Vorwortes, das im Dezember 1898 geschrieben ist: „Ich schliesse mit dem Wunsche, dass diese neue Bearbeitung der insbesondere für das gesamte Volksschulwesen überaus wichtigen Doktrin der pädagogischen Pathologie sowohl nach der Seite der Wissenschaftlichkeit, als auch der Praxis der Pädagogik nützlich wirken möge. Sie kann dies besonders in dreifacher Weise, insofern sie **erstens** dem Lehrer ein richtiges Verständnis der in Schulkindern nicht selten vorhandenen abnormen psychischen Zustände und Vorgänge ermöglicht, und auf die Mittel hinweist, die Eigenart derselben genauer festzustellen, um sie in rationeller Weise pädagogisch-therapeutisch, oder pädagogisch-prophylaktisch behandeln zu können. Sie kann **zweitens** auch die Bedingungen erkennen lassen, unter denen ein erspriessliches Zusammenwirken des Lehrers und des Schularztes innerhalb der gemeinsamen, die geistige und körperliche Gesundheit der Schulkinder betreffenden Fragen möglich wird. Und **drittens** kann sie das Bewusstsein des Lehrers von der staatsbürgerlichen, moralischen u. religiösen Bedeutung seines Amtes und der zu demselben gehörigen Aufgaben und Ziele vertiefen und kräftigen.“

Dieses Buch sollte von jedem Lehrer studiert werden. Das wird jedoch nicht geschehen: 1. des Preises wegen, obwohl es im Hinblick auf Umfang (556 Seiten) und Gediegenheit sehr billig genannt werden muss, 2. des Umfanges wegen. Meines Erachtens würde der berechtigte Wunsch des Verfassers sich erfüllen, wenn dem in der Praxis stehenden Lehrer ein Büchlein gereicht würde, in dem die typischen Abnormitäten klar und scharf charakterisiert und für die

Behandlung derselben kurze Imperative gegeben wären. Durch Hinweise auf das Hauptwerk würde der Lehrer den Anreiz erhalten, je nach Bedürfnis sich weiter zu orientieren.

Düvel, W., J. F. Herbarts Stellung zu seinen pädagogischen Vorgängern. Inauguraldissertation, Jena 1900.

Der Verfasser behandelt das interessante Thema gründlich, so dass seine Arbeit, die zu einem Buche von 310 Seiten angewachsen ist, als ein wertvoller Beitrag zur Würdigung des Pädagogen Herbart zu betrachten ist. Das Studium dieses Buches ist nicht nur allen Freunden Herbartscher Pädagogik, sondern insbesondere auch den Gegnern warm zu empfehlen; es wird sowohl die Auffassung der pädagogischen Bestrebungen der Vergangenheit vertiefen, demnach die geschichtliche Erkenntnis bereichern, als auch zu einem klaren und gerechten Urteile über die pädagogischen Ideen Herbarts verhelfen. Die Darstellung ist ruhig und sachlich. Man kann die Schrift nicht eine Propagandaschrift im gewöhnlichen Sinne nennen; darin liegt ein Vorzug. Der Verfasser hat von Herbart gelernt, nur mit Gründen und nicht an Stelle derselben mit schönen Worten und leeren Redensarten zu operieren; hat gelernt, in allseitiger Erwägung die Freiheit des Urteils sich zu wahren, in der man einer bedeutenden Erscheinung gegenüber gleichweit entfernt sich hält von überschwenglichem Lob, wie von absprechendem Tadel.

Nur bei dem Lesen des zweiten Abschnitts der „Konsequenzen und Folgerungen" (S. 298 ff) ist mir ein Zweifel gekommen, ob der Verfasser bei seinem Ausblick auf unsere Zeit die pädagogischen Grundgedanken Herbarts immer richtig deutet.

Monumenta Germaniae Paedagogica, herausgegeben v. K. Kehrbach, Bd. XIX: Geschichte der Erziehung der Pfälzischen Wittelsbacher von Dr. Fr. Schmidt, Gymnasialrektor in Ludwigshafen. Berlin, A. Hofmann & Comp. 1899. Pr. 22,50 Mk.

Im 14. Bande der Monumenta erschien, von demselben Gelehrten bearbeitet, die Geschichte der Erziehung der bayerischen Wittelsbacher von den frühesten Zeiten bis 1750. Auch für den neuen Band, der eine reiche Fülle wertvollen Materials enthält, gebührt dem Herausgeber der wärmste Dank. Die Quellen reichen vom Ende des 15. bis zum Anfange des 19. Jahrhunderts und zerfallen in vier Gruppen: I. Bestallungen und Instruktionen, II. Nachrichten, briefliche Mitteilungen und Notizen über die Erziehung der Prinzen und Prinzessinnen, III. Briefe der Prinzen und Prinzessinnen an ihre Eltern, Verwandte und Geschwister, sowie der Eltern an die Kinder, IV. Schul- und Uebungshefte.

Am Anfange der ersten Gruppe steht die „Bestallung Johann Reuchlins als Zuchtmeisters der Söhne des Kurfürsten Philipp", 31. Dezember 1497; am Anfange der 4. Gruppe das Religionsbuch der Prinzessin Christine von Zweibrücken aus dem 16. Jahrhundert. Der Verfasser weist im Vorworte darauf hin, „dass infolge der Verschiedenheit der Konfession der einzelnen pfälzischen Regentenfamilien sich eine grössere Mannigfaltigkeit an pädagogischen Grundsätzen und religiösen Anschauungen darbietet, als es bei anderen Fürstenhäusern beobachtet werden kann."

Wenn man auch mit dem Herausgeber den Hauptwert dieses Bandes in dem teilweise zum erstenmale der allgemeinen Kenntnis zugänglich gemachten Quellenmateriale erblicken wird, so bietet doch der 200 Seiten umfassende Ueberblick als verknüpfender Text zu dem urkundlichen Materiale eine sehr willkommene Gabe.

Die Publikationen des verdienstvollen Herausgebers haben selbstverständlich nicht nur Interesse und Wert für bayrische Verhältnisse, sie sind von allgemeinem pädagogischen Interesse und eine Fundgrube kulturhistorischer Belehrung. Jede grössere Lehrerbibliothek sollte die Monumenta Germaniae Paedagogica enthalten.

Sammlung pädagogischer Klassiker. Herausgegeben von Dr. Th. Tupetz. Heft 6: J. J. Rousseau, Emil, oder Ueber die Erziehung, Pr. 70 Pf.; Heft 7: Chr. Gotth. Salzmann, Ameisenbüchlein, Pr. 50 Pf.

Wien-Leipzig, F. Tempsky, G. Freytag. 1899. 1900.

Diese Ausgaben scheinen wohl geeignet, im Seminarunterrichte verwendet zu werden; freilich sollte das nur auf höheren Unterrichtsstufen geschehen, wo die Zöglinge von einem gewissen theoretischen Standpunkte aus an die Lektüre herantreten können. Sie werden dann nicht durch die verschiedenen Standpunkte der pädagogischen Klassiker verwirrt, sondern sind in der Lage, einen Massstab anlegen zu können. Die Ausstattung der Hefte ist gut. Dr. Schilling.

Linde, Der darstellende Unterricht. Nach den Grundsätzen der Herbart-Zillerschen Schule und vom Standpunkte des Nicht-Herbartianers. Mit einem Anhange: Lehrproben in darstellender Form. 144 S. Leipzig, Brandstetter. 1899. 2 Mk.

Im Titel heisst es, das Buch sei in dem einen Teile vom Standpunkte des Nicht-Herbartianers geschrieben. Das muss richtig verstanden werden. Linde schliesst sich an Herbarts Lehre vom darstellenden Unterricht an und sucht die Vorteile des vortragend-darstellenden Unterrichts einleuchtend zu machen. Wenn wir auch dem Vortrage keinen so breiten Raum im Unterricht zugestehen können wie Linde, so lässt sich doch nicht verkennen, dass ein meisterhafter Vortrag recht gut darzustellen geeignet ist. Nachdem im zweiten Teile Wesen, Wert und Mittel dieses vortragend-darstellenden Unterrichts im allgemeinen dargelegt worden sind, wird derselbe in den erzählenden, beschreibenden und den übrigen Unterrichtsgegenständen besonders behandelt. Es ist natürlich, dass der Verfasser von seinem Begriffe des (erzählend-) darstellenden Unterrichts aus für den Geschichtsunterricht die biographische Behandlung verlangt. Dabei gehen ihm natürlich die ausserordentlichen Fortschritte verloren, die die Geschichtsmethodik vom Herbart-Zillerschen Standpunkte aus zu verzeichnen hat.

Der erste Teil des Buches legt das Wesen des bloss-darstellenden Unterrichts Herbarts und des darstellenden Unterrichts Zillers dar. Dann wird der Ausbau des entwickelnd-darstellenden Unterrichts durch die Schule Zillers verfolgt und weiterhin eine Kritik desselben gegeben. Wir finden es durchaus berechtigt, wenn der Verfasser den Einwand macht, der entwickelnd-darstellende Unterricht sei zwar wohl geeignet, das Denken der Schüler zur Selbstthätigkeit anzuregen; die Selbstthätigkeit seines Gemütslebens aber finde in dem vortragend-darstellenden Unterrichte stärkere Hilfen. Ebenso stimmen wir zu, wenn geltend gemacht wird, der entwickelnd-darstellende Unterricht sei der Sprachbildung nicht günstiger als der vortragend-darstellende. Desgleichen kann nicht verkannt werden und wird durch die Erfahrung bestätigt, dass das fortwährende Erinnern an Bekanntes, also das fortgesetzte Aufeinanderstossen von Bekanntem und Unbekanntem ein ruhiges Sichversetzen in eine Situation erschweren muss.

Wir stimmen aber nicht bei, wenn der Verfasser sagt, die Seele stehe von Natur immer bereit, das Bekannte für das Unbekannte einzusetzen. Wenn das der Fall wäre, dann erübrigte sich die Stufe der Vorbereitung in der Artikulation des Unterrichts. Für ein ausgebildetes Seelenleben nach vielfachen und oftmaligen Assoziationen und Apperzeptionen der Vorstellungen trifft die Behauptung schon mehr zu, nicht aber für das Seelenleben des Kindes. Die Unterrichts-Erfahrung widerspricht hier der Behauptung des Verfassers täglich und stündlich.

Wenn wir auch beim zweiten Teil nicht überall zustimmen können, so sind die Ausführungen doch ganz beachtenswert. Der Verfasser sagt zwar, er habe das Buch hauptsächlich für „die breite Masse der Lehrerschaft geschrieben und nicht für die Pädagogen Herbart-Zillerscher Richtung“. Doch möchten wir auch das Interesse der letzteren auf das Buch lenken. Den Schluss desselben macht ein Anhang mit Lehrproben in darstellender Form.

Nakel a. d. Netze. Adolf Rude.

Römpler, Herm. Friedr., Schulrat, Die Form des Unterrichts. Ein Stück Unterrichtslehre. 2. Auflage. Plauen i. V. A. Kell 1900. 199 S.

Nachdem sich der Verfasser ziemlich eingehend über Stoff und Form im allgemeinen und Stoff und Form des Unterrichts im besonderen ausgesprochen, geht er zur Form des Unterrichts über, d. i. die Art und Weise, wie der Lehrer den Schüler dazu führt, das Bildungsziel, „materiale und formale Bildung in einem“, zu erreichen. Der Verfasser unterscheidet, indem er der memorialen Lehrform als solcher die Berechtigung versagt, als besondere Lehrform zu gelten, die deiktische, oratorische und erotematische Unterrichtsform. Der letztgenannten — Fragen, Zergliedern, Entwickeln — ist die Hälfte des ganzen Buches gewidmet. Am Schlusse geht der Verfasser auf das „Aufgeben“ näher ein, ein wichtiges, aber in der Praxis oft recht oberflächlich behandeltes Kapitel der unterrichtlichen Arbeit. Man wird hierfür dem Verfasser besonders dankbar sein.

Die Palme unter den Lehrformen spricht der Verfasser dem „Lehrgespräch“ zu, dessen Voraussetzung die Meisterschaft des Lehrers in der Handhabung aller anderen Lehrformen ist.

Wenn der Verfasser S. 120 meint, dass man für Lehrgespräch auch Fragreihe setzen könne, so möchten wir doch warnen, diesen Ausdruck einzuführen; er kann zu leicht dazu führen, das leidige Fragengeklapper zu begünstigen, (cf. S. 124 und 135). Jedenfalls kann man dem Verfasser darin beistimmen, dass jede der angegebenen Lehrformen berechtigt ist und die Meisterschaft darin besteht, in schönem Wechsel sie zu handhaben. Diese ästhetische, künstlerische Seite des Unterrichtens hätte jedoch mehr betont werden können. Eine recht wenig zutreffende Bezeichnung ist die der „wechselseitigen Schuleinrichtung“ für Bell-Lancastersche Methode (S. 9). Unter „Technik“ die „Fertigkeit in der Kunst“ zu denken, an „gewisse Aeusserlichkeiten bei Ausübung der Kunst“, erscheint uns ebenfalls weder erschöpfend, noch präzis ausgedrückt. Technik ist die Fähigkeit, das innere, geistige Kunstwerk in ein äusseres (sichtbares oder hörbares) umzusetzen. Leicht hätte der Verfasser den vielen Erklärungen des Begriffes „Methode“ noch mehrere hinzufügen können. Es ist nicht ersichtlich, warum er sich mit den angeführten begnügt, die doch nicht recht zum Ziele führen. Wir stellen denselben den kurzen, unsers Wissens zuerst von dem Philosophen K. Chr. Fr. Krause gebrauchten Ausdruck „Bildegesetz“ gegenüber.

Das Streben nach Gründlichkeit hat den Verfasser dazu verleitet, seine Ausführungen mit einer übergrossen Anzahl von Gewährsmännern zu belegen. Nicht nur, dass hierbei eine Anzahl völlig unbekannt sind, ihre Namen also für den Leser keine Bedeutung haben; es sind auch Namen zur Bekräftigung eines Satzes angeführt, der wegen seiner fast selbstverständlichen Wahrheit durchaus keiner besonderen Erhärtung bedurfte.

Fast möchte man glauben, der Verfasser habe das Studium seines Buches absichtlich erschweren wollen. Welchen Zweck hat es, dass er Sätze aus Rousseaus Emil in französischem Texte bietet? Wir haben doch wahrlich genug gute Uebersetzungen ins Deutsche! Wozu die vielen Wörter in griechischen Typen gedruckt? Schreibt doch der Verfasser nicht „Allotria treiben“, sondern ἀλλότρια!! Hierdurch wird die Durcharbeitung seines Buches sehr erschwert, zumal sich mit dieser Ueberfülle lästigen, gelehrt sein sollenden Beiwerkes oft eine recht schwülstige Ausdrucksweise verbindet. Lange (Apperzeption), Ostermann (Interesse) u. a. haben bewiesen, dass man schwierige Theoreme in einer Form bieten kann, die das Verständnis des Inhaltes erleichtert, ja dem Leser nebenher einen ästhetischen Genuss bietet.

Richard Vetter.

Buchdruckerei Richard Haubold, Meissen



A. Abhandlungen.

I.

Die Behandlung der Propheten als Vorbedingung für eine rechte Würdigung Jesu.

Vortrag im Pädagogischen Verein zu Chemnitz.

Von Dr. H. Meltzer, Realgymnasiallehrer in Zwickau.

Wenn vor zwanzig und noch vor zehn Jahren nur Einzelne wie Friedrich Köstlin[1]) und Thrändorf[2]) auf die Propheten als auf einen wertvollen und notwendigen Stoff des Religionsunterrichts hinwiesen, so darf man heute mit Freuden konstatieren, dass die Forderung, die Propheten in den Lehrplan auch der Volksschule aufzunehmen, in weiten Kreisen Anerkennung gefunden hat. Mag auch die praktische Ausführung hinter der theoretischen Forderung noch vielfach zurückbleiben, es ist doch eine erfreuliche Thatsache, dass schon viele Lehrer, und nicht bloss an höheren Schulen, sondern selbst auf dem Lande, versucht und verstanden haben, das und jenes vom Prophetismus ihren Schülern nahezubringen; und selbst wenn das nur Ausnahmen sind, so ist es schon bedeutsam, dass die Frage in Zeitschriften und Lehrerkonferenzen, in Büchern und bei Einzellesern grosse Aufmerksamkeit und vielseitige Zustimmung gefunden hat.[3]) Die offiziellen Bestim-

[1]) Jesaja und Jeremia. Berlin, Reimer 1879. — Leitfaden zum Unterricht im Alten Testament. 3. Aufl. Tübingen, Mohr.

[2]) XVI. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftl. Pädagogik. Dresden, Bleyl & Kaemmerer, 1884: Die Propheten. — Der Vorkursus über die Propheten in Thrändorfs 1. Aufl. des Lebens Jesu (1890) ist bei der 2. Aufl. gestrichen und dafür besonders erschienen: Thrändorf und Meltzer, Der Prophetismus. Dresden, Bleyl & Kaemmerer, 1898 (Mk. 2,40). Dazu die Texte für die Hand der Schüler: Meltzer, Lesestücke aus den prophetischen Schriften des Alten Testaments. Ebenda (30 Pfg.).

[3]) Z. B. Aus dem Pädagog. Universitätsseminar Jena. Heft VI: Lietz, Neue Aufgaben auf dem Gebiete des christl. Religionsunterrichts (S 74 ff.); (Lehmensick) Die wichtigsten Propheten (kurzer Vorkursus fürs Leben Jesu) S. 146 ff. Heft VIII: Dünnebier; Reins encyclop. Handbuch der Pädagogik: Lietz, Die Propheten. — Evers und Fauth, Hilfsmittel zum evang. Religionsunterricht. Heft V u. VI: Israels Prophetentum. — Evang. Schulblatt. 1899. X: v. Rhoden, Bemerkungen zum alttestamentl. Religionsunterricht. — Die Mädchenschule. 1900. Heft VII u. VIII: Grosse, Die Propheten des Alten Testaments — Präparationen: Erfurth und Zetzsche, Lebensgang Jesu nach Johannes (Leipzig,

mungen mögen zur Zeit noch viele hindern, die Theorie in Praxis umzusetzen; Mangel an eigener Vertiefung in den neuen Stoff mag manchen noch von tastenden Versuchen abhalten; ungenügende Hilfsmittel mögen dem und jenem die Schwierigkeiten immer noch grösser erscheinen lassen, als sie sind; — das sind doch alles keine prinzipiellen Hindernisse, das alles kann den allgemeinen Einzug der Propheten in die Schule nur verzögern, nicht vereiteln. Das Einzige, was hier wieder einmal eine Reform hintertreiben könnte, wäre die Trägheit und das bequeme Hängenbleiben am Alten; aber wir dürfen, denke ich, das gute Zutrauen zu der deutschen Lehrerwelt haben, dass sie sich dem frischen Geisteshauche der Propheten nicht entziehen kann, und dass von der begeisterten Mehrzahl auch die mancherlei Matten und Arbeitsscheuen, die es leider auch in unserem Stande giebt, mit fortgerissen werden. Es ist meine feste Hoffnung, dass einst — und in nicht zu ferner Zeit — Amos, Jesaja, Jeremia, der babylonische Prophet unsern Kindern mindestens ebenso bekannt und vertraut sein werden wie die Patriarchen, Moses, Samuel und David, und dass dann die Frage, ob das Alte Testament überhaupt in den christlichen Religionsunterricht gehöre, schon mit dem Hinweise auf den Prophetismus erledigt sein wird.

Welche Gründe sind es, die in so verhältnismässig kurzer Zeit viele namhafte Pädagogen zu der Forderung bestimmt haben, diesen ganz neuen Stoff in den Lehrplan aufzunehmen? Durch zwei Hauptgründe wird die Forderung der unterrichtlichen Behandlung der Propheten gestützt:

1. um ihrer selbst willen: die Propheten bilden den Höhepunkt des Alten Testaments;

2. um ihres Verhältnisses willen zum Ziel des Religionsunterrichts: die Propheten bieten die beste Vorbereitung für eine rechte Würdigung Jesu.

Ueber den ersten Punkt, die zeitgeschichtliche Bedeutung der Propheten, kann ich mich hier kurz fassen, da Sie hier in Chemnitz selbst Professor Guthe's Vorträge gehört haben und manchem von Ihnen auch Cornills feines Büchlein über den israelitischen Prophetismus, Wellhausen's israelitische und jüdische Geschichte oder die praktischen Arbeiten von Thrändorf und mir,[1]) Köstlin, Lietz u. a. bekannt sind. Sie wissen, die traditionelle Ansicht: „Erst das Gesetz,

---

Dürr, 1897) S. 7–29: Uebersicht über die alttestamentliche Prophetie (allerdings wenig glücklich). In Reukaufs Evang. Religionsunterricht wird im 7. Band Heyn die Propheten behandeln. — Lehrpläne: Just, Altenburg (Praxis der Erziehungsschule, 1899. III). Ackermann, Eisenach (9. Bericht über die Karolinenschule). — Inbezug auf den Artikel von Grosse bin ich zu einer Bemerkung genötigt: Grosse hat auf 36 Seiten zusammengeschrieben, was in den letzten Jahren hauptsächlich von Lietz und von mir über die Propheten im Unterricht gesagt worden ist; auf Streitfragen lässt er sich — zunächst! — nicht ein. Dass er Wellhausen, Cornill, Kautzsch u. a. reichlich regelrecht citiert, wird man gewiss natürlich finden; dass ich aber in der Weise benutzt werde, dass nicht nur sehr häufig einzelne Sätze, sondern mehrmals halbe Seiten von mir ohne Anführungsstriche wörtlich ausgeschrieben werden, dagegen möchte ich doch Verwahrung einlegen.

[1]) Meltzer, Das Alte Testament im christlichen Religionsunterricht. Gotha, Thienemann, 1899 (Mk. 2,40), bes. S. 59–90, 99–109.

dann die Propheten", ist besonders durch die Forschungen von Reuss und Wellhausen umgekehrt worden: „Erst die Propheten, dann das Gesetz". Während dieses erst der in Formen gegossene und erstarrte Prophetismus ist, wurde durch einen Amos, Hosea, Jesaja der alte nationale Jahweglaube zum reinen Monotheismus, die kultische Religion zum sittlichen Gottesdienst erhoben, durch Jeremia und Hesekiel die individuelle, durch Deuterojesaja und die Psalmen die Gemeindefrömmigkeit begründet, durch Jona und Ruth der jüdische Partikularismus überwunden, durch Daniel und die messianischen Nachträge in den älteren Propheten die Idee des humanen, friedlichen Gottesreichs geprägt und gefestigt.

Wie alle diese religiös-sittlich hochwichtigen Gedanken und Ereignisse in den Schriften der Propheten uns in einer nicht minder bedeutsamen Form entgegentreten, auch daran brauche ich Sie nur kurz zu erinnern. Vergegenwärtigen Sie sich das erschütternde erste Auftreten der Prophetie beim Herbstfest zu Bethel, wo der judäische Hirt Amos die Totenklage anstimmt über die um ihrer Ungerechtigkeit, Hartherzigkeit und Schwelgerei willen gefallene Jungfrau Israel, und wie er von den konservativen Vertretern von Staat und Kirche mit Schimpf und Schande fortgewiesen wird. Rufen Sie sich in Erinnerung die tiefschmerzliche Tragik in dem Eheleben des zarten Hosea, die ihm zum Spiegelbilde des Ehebruchs Israels an seinem liebevollen Gott wird. Jesaja, wie grossartig führt er sich uns ein mit seiner erhabenen Vision im Tempel, wo die Seraphim das Dreimalheilig singen und der Prophet den trostlosen Auftrag erhält: Geh' hin und predige diesem verstockten, verblendeten Volke — vergebens, bis es zu Grunde geht! Mit welcher Festigkeit tritt er vor den nach Menschenhilfe ausschauenden König Ahas: Fürchte dich nicht, vertrau auf Gott; aber — glaubt ihr nicht, so bleibt ihr nicht! Mit welcher Ruhe sieht er, als alles wankt und fällt, das Feindesheer gegen Jerusalem heranrücken, und wie jubelt er dann, als der Allmächtige den Hochwald Assurs niederschmettert. Und vollends J e r e m i a, der Tag und Nacht weinen möchte um die Erschlagenen seines Volkes; den die Menge im Tempel zerreissen will; den der Priester in den Block legt, der Glücksprophet vor der Menge lächerlich macht; dessen Schrift der König verbrennt; der als Hochverräter in den Kerker, in die unterirdische Grube geworfen wird; der in seiner Qual Leibes und der Seele aufschreit wider seinen Gott; der Jerusalem zerstört, sein Volk weggeführt sieht, — und der es doch nicht ertragen kann, ferne zu sein von seinem Gott; der ihm singt, ihm seine Sache befiehlt; der im Geiste seines gezüchtigten Volkes endliche Umkehr und den neuen Bund schaut, wo das Gesetz im Herzen geschrieben steht, wo alle Gott kennen: sehet, welch ein Mensch! Weiter denken Sie an den b a b y l o n i s c h e n P r o p h e t e n mit seinem lieblichen Klang: „Tröstet, tröstet mein Volk!" mit seiner mächtigen Predigt: „Alles Fleisch ist wie Gras, das schnell verwelkt, aber ewig besteht unsers

Gottes Wort", mit seinem Jubelruf an den Befreier Cyrus, mit seinen Liedern vom Gottesknecht, dem Wiederhersteller Israels und dem Lichte der Heiden, der unschuldig geduldig leidet und stirbt als Schuldopfer für die Abgefallenen, darnach aber in vielen treuen Nachfolgern seine Auferstehung feiert. Ich erinnere ferner an die messianischen Hoffnungen von dem Volk, das im Finstern wandelt, und dem ein herrliches Licht erscheint; von dem Reis aus der Wurzel Isais und dem Frieden unter den Menschen wie in der Natur; von dem Friedenskönig auf dem Eselfüllen und dem Bund zwischen Aegypten, Assur und Israel. Wieviel liegt in dem Schluss der Jonalegende: „Dich jammert des Kürbis, daran du nicht gearbeitet, der in einer Nacht ward und in einer Nacht verdarb; und mich sollte nicht jammern Ninives, dieser grossen Stadt, in der mehr denn 120000 Menschen sind, die nicht wissen, was gut und böse ist?" Und endlich, welche Bilder entrollt der Seher der makkabäischen Tage von den vier grausigen Tieren, die aus dem Abgrund heraufsteigen und auf Erden Gewalt üben, bis sie vernichtet werden, bis einer wie ein Menschensohn kommt mit des Himmels Wolken und das ewige wahrhaft menschliche Reich der Heiligen des Höchsten aufgerichtet wird.

An alles das wollte und brauchte ich Sie nur kurz zu erinnern, um nahezulegen: schon um ihrer selbst willen, als Höhepunkt des Alten Testaments, verdienen es die Propheten, im Unterricht behandelt zu werden. Aber ausschlaggebend ist diese Begründung nicht; wissen Sie doch, dass es gar nicht für jedermann ausgemacht ist, dass das Alte Testament überhaupt im christlichen Religionsunterricht eine Stelle habe.[1]) Die Entscheidung darüber, ob die Propheten zu behandeln sind, wird vielmehr zu gewinnen sein durch Untersuchung der Frage, in welchem Verhältnis sie zu der Hauptaufgabe und dem Ziel des christlichen Religionsunterrichts stehen. Unser letztes Ziel nun ist die Heranbildung zu freier Gotteskindschaft und dienender Bruderliebe; der Weg zum Vater aber, so haben wir geglaubt und erkannt, führt am eindrucksvollsten und sichersten durch Christus. Somit wird, wie für alle anderen Stoffe des christlichen Religionsunterrichts, auch für die Propheten alles darauf ankommen, in welchem Verhältnis sie zu Christus stehen, ob durch sie die — keineswegs so leicht vorzustellende — Hinführung zu Jesus eine wirkliche Förderung und Erleichterung erfährt.

Diese Frage, ob die Propheten eine wirksame Vorbereitung für eine wahrhafte Würdigung Jesu bieten, wird heute fast allgemein zugegeben werden; aber die Begründung und Ausführung kann und wird sehr verschieden sein. Am nächsten scheint es zu liegen, auf die zahlreichen Prophetenstellen in den Evangelien hinzuweisen. Wie oft begegnet uns besonders bei Matthäus die Wendung: Das geschah, auf dass erfüllt werde, was geschrieben steht bei dem und dem

[1]) (Katzer), Das Judenchristentum in der religiösen Volkserziehung des deutschen Protestantismus. Leipzig, Grunow, 1893.

Propheten. Die Geburt von der Jungfrau Mt. 1, 23 und in Bethlehem Mt. 2, 5 f., die Flucht nach Aegypten Mt. 2, 15 und der Kindermord Mt. 2, 18, das Aufwachsen in Nazareth Mt. 2, 23 und die erste Predigt hier Lc. 4, 16—21, der Prediger in der Wüste Mc. 1, 2 f. und das Licht in Galiläa Mt. 4, 14—16, die Heilungsthaten Mt. 8, 17 und deren bescheidene Verheimlichung Mt. 12, 17—21, die Verstocktheit der Menge Mt. 13, 14 f., der Einzug in Jerusalem Mt. 21, 4 f., die Gefangennahme Mt. 26, 56, der Verrat Mt. 27, 9, das ganze Leiden und Sterben Lc. 24, 25—27 wird durch Prophetenstellen „bewiesen". Aber wer auf diese Beziehungen zwischen den Propheten und dem Leben Jesu Wert legen wollte, würde doch nur eine recht äusserliche Verbindung hergestellt haben, ganz abgesehen davon, dass die meisten dieser „Erfüllungen" von der neutestamentlichen Kritik als ausgestaltende Dichtungen erwiesen sind.

Bedeutungsvoller sind ohne Frage die Prophetenstellen, die Jesus selbst citiert oder verwendet; so wenn er nach Mt. zweimal (9, 13. 12, 7) Hos. 6, 6 erwähnt: „Ich habe Wohlgefallen an Barmherzigkeit und nicht am Opfer"; wenn er Mt. 10, 35 nach Micha 7, 6 von der Entzweiung der nächsten Verwandten um Gottes willen redet; wenn er auf die Anfrage des Täufers hin Mt. 11, 5 nach Jes. 35, 5. 61, 1 in der Heilung der Blinden und Tauben und der frohen Botschaft an die Armen seine Thätigkeit zusammenfasst; wenn er Mt. 11, 14 den Täufer nach Malachi 4, 5 den Elias, der kommen soll, nennt; wenn er Mt. 12, 39. 41, Lc. 11, 29 f. von der wunderlosen Predigt des Jonas spricht; wenn er Mc. 7, 6 auf die Pharisäer die zürnenden Worte Jesajas 29, 13 anwendet; wenn er bei der Tempelreinigung das Wort von dem Bethaus Jes. 56, 7, das von der Mördergrube Jer. 7, 11 entlehnt, und wenn er den Gedanken seiner Wiederkunft auf den Himmelswolken und überhaupt die Selbstbezeichnung Menschensohn aus Daniel 7, 13 entnimmt.

Indessen auch dies alles wären doch nur ziemlich zusammenhangslose Einzelheiten, die noch nicht zu einer ausgedehnten Behandlung des Prophetismus nötigen würden. Entscheidend hierfür ist vielmehr folgendes:

1. Jesus ist selbst ein Prophet, die Zusammenfassung der Prophetie;

2. Jesus ist das Ziel, die Vollendung der Prophetie: der Messias.

Jesus ein Prophet: das ist keine neue Weisheit. Sagt er doch selbst von sich Mc. 6, 4: Ein Prophet gilt nirgends weniger denn im Vaterlande und daheim bei den Seinen; hält ihn doch das Volk Mc. 6, 15. 8, 28 für der Propheten einen, für einen neuen Elias, Jeremias (Mt. 16, 14) oder Johannes; und pflegte doch auch die alte Dogmatik drei Aemter Christi zu unterscheiden: das königliche, hohepriesterliche und prophetische. Können nun von diesen Aemtern die beiden ersten nur symbolische Bedeutung haben, so ist Jesus dagegen Prophet

wirklich und wesentlich gewesen, Prophet in des Wortes höchster Bedeutung. Im alten Israel hatte freilich dies Wort keinen besonderen Klang: Propheten waren einerseits aufgeregte religiöse und politische Fanatiker und Hetzer (vergl. 2. Kön. 9, 11), andererseits Wahrsager für Geld (1. Sam. 9, 6–9), sodass die Leute sich wundern, wie der verständige, vornehme Saul unter diese wilden Gesellen gekommen ist (1. Sam. 10, 11), und dass der Hirt Amos es energisch ablehnt, ein Prophet zu sein, zu dieser Zunft zu gehören (Am. 7, 12. 14). Seit eben diesem Amos aber hat der Begriff Prophet eine starke Umbildung erfahren: sollte dem Volke Gottes geholfen werden, so konnte es nicht durch jene Ekstatiker und Mantiker geschehen, sondern durch solche ernste, feste Männer wie Amos, Hosea, Jesaja, Micha: sie waren die Propheten, wie sie sein sollten, d. h. strenge Mahner und Warner, gewissenschärfende Prediger, furchtlos kämpfende Reformatoren (Micha 3, 7. 8. Jer. 26, 16—19). Gewiss weisen sie auch zuweilen auf die Zukunft hin; aber die bei den älteren grossen Propheten fast durchweg drohenden Weissagungen sind nur Mittel zum Zweck, ob sich vielleicht das Volk oder wenigstens ein Rest desselben doch noch retten, d. h. bessern möchte. Diesem Ziele gilt ihre ganze mitten in der Gegenwart stehende Arbeit, und ein solcher Mann war auch Jesus, „aufgetreten ist er im Interesse wahrer Religiosität gegenüber dem Pharisäismus, also mit einem Bewusstsein, das wir Reformatorbewusstsein nennen möchten“.[1]) Da nun die Frömmigkeit einerseits in der Theorie ziemlich einfach ist, andererseits in der Praxis so wenig geübt und so gern umgangen wird, so haben die Propheten und Reformatoren aller Zeiten so oft dieselben Wahrheiten betonen, so oft gegen dieselben Irrtümer und Sünden ankämpfen müssen,[2]) und so ist es natürlich, dass viele Reden Jesu ihre Parallelen oder vielleicht besser ihre Wurzeln in den Gedanken und Worten der israelitischen und jüdischen Propheten haben. Hierher gehört vor allem Jesu Stellung zu Kultus und Sittlichkeit, zu Partikularismus und Universalismus, und zum Wunder.

Um mit dem letztgenannten Punkte zu beginnen, so ist Jesu Stellung zum Wunder dieselbe wie die der Propheten: nämlich wie wir bei diesen fast[3]) nichts davon hören, so lehnt auch Jesus das

[1]) Schmiedel, Protestantische Monatshefte. 1898. S. 302.

[2]) So erklären sich z. B. auch manche auf den ersten Blick auffallenden Parallelen zwischen Buddha und Jesus: so wenn auch jener zu Demut, Selbstverleugnung und Friedfertigkeit auffordert, wenn er Reichtum verachtet, mit Sündern verkehrt, Wunder ablehnt, wenn er den Seinen nichts gilt, bei Frauen Anhang findet, wenn ein Reicher, der ihm nachfolgen möchte, sich doch von seinen Schätzen nicht trennen kann. Dagegen dürften besonders die parallelen Wunderthaten, die Kindheitsgeschichten und manche johanneische Erzählungen sehr wohl durch Herübernahme aus der Buddhalegende zu erklären sein.

[3]) Von Wundern bei den Schriftpropheten könnten nur in Betracht kommen Jes. 7, 11. 37, 36. 38, 21, während das Seetier und die Ricinusstaude in der sinnigen Jonalegende deutlich deren poetischen Charakter verraten und die Mirakel im Danielbuche — das im hebräischen Codex gar nicht unter den prophetischen Schriften steht — gar zu apokryphe Züge tragen. Hiskias Heilung durch Jesaja ist nun eben eine Heilung. Die Vernichtung des Assyrerheers wird auch bei Herodot berichtet und zwar als geschehen durch Mäuse d. i. das Symbol der Pest. So bleibt thatsächlich nur Jes. 7, 11, wo Ahas ein Zeichen fordern soll, aber kein Zutrauen dazu hat. Müssen wir nun auch hierbei das felsenfeste Gottvertrauen Jesajas anstaunen, so werden wir doch mit dem 4. Evangelisten die tiefere, reinere Frömmigkeit darin erblicken: zu glauben, ohne zu schauen.

Wunderthun, um dadurch Glauben und Anhang zu gewinnen, direkt ab und beruft sich dabei auf die wunderlose Thätigkeit der Propheten Mt. 12, 39. 41. Lc. 11, 29—31 (Mc. 8, 11 f.): Diesem bösen, von Gott abtrünnigen Geschlecht soll kein anderes Zeichen gegeben werden als das Zeichen des Jonas, woraufhin die Leute von Ninive sich bekehrten, nämlich seine Predigt[1]); Lc. 16, 31: Hören sie auf Moses und die Propheten nicht, so werden sie auch nicht glauben, wenn selbst das grösste Wunder geschähe! Hiermit scheinen in Widerspruch zu stehen die vielen überlieferten Wunder Jesu. Zwar soweit diese Heilungsthaten sind, sind es eben keine Wunder im strengen Sinne — nur darum handelt es sich! – , nach neutestamentlichem Sprachgebrauche „Zeichen", und meist sind diese Thaten glaubhaft, besonders die Heilungen von Besessenen d. h. Gemütskranken (Mt. 12, 27 auch von Pharisäerschülern berichtet), wenn auch viele schon eine wunderbare Steigerung erfahren haben. Eine zweite Gruppe von „Wundern" beruht höchstwahrscheinlich auf Umsetzung von Worten, Gleichnissen Jesu in Thaten, z. B. die Speisung der 5000 (vergl. Mt. 16, 5—12! II. Kön. 4, 42—44), die Heilung der zehn Aussätzigen (Parallelgleichnis zum barmherzigen Samariter), die Verfluchung des Feigenbaums (vergl. Lc. 13, 6—9), während bei dem Stater im Fischmaule Mt. 17, 24—27 dieser Umbildungsprozess von der Gleichnisrede zur Wunderthat nicht zu Ende gekommen ist. Endlich phantasievolle oder lehrhafte Dichtungen der ältesten Christenheit aus Verehrung für Jesus, z. T. nach alttestamentlichen Vorbildern, sind die Kindheitsgeschichte, der Fischzug Lc. 5 (Mc. 1, 17 Menschenfischer = Apostel, Missionare), das Meerwandeln Mt. 14, 22—33 (z. T. auch die Sturmstillung),[2]) die Auferstehungserzählungen. Ganz in diese Kategorie der didaktischen Dichtungen gehören die Wunder des Johannesevangeliums, denen mehrfach gleich eine deutende Rede beigefügt ist (Speisung: Brot des Lebens 6, 35; Blindgeborener: Licht der Welt 8, 12; Lazarus: Auferstehung und Leben 11, 25).

Gegen diese Auffassung der Wunderberichte der Evangelien scheint aber schliesslich Mt. 11, 5 zu zeugen, wo sich Jesus auf seine Thaten beruft: Die Blinden sehen, die Lahmen gehen, die Aussätzigen werden rein, die Tauben hören, die Toten stehen auf — und den Armen wird das Evangelium gepredigt. Dieser wunderlose Schluss jedoch nach der vorhergehenden Steigerung zeigt, dass hier ebenso von seelisch Kranken und Toten die Rede ist wie Lc. 15, 32 bei dem verlorenen Sohn, der tot war und wieder lebendig geworden ist (vergl. auch Lc. 9, 60); und der folgende Vers Mt. 11, 6 „Selig ist, wer nicht

---

[1]) Mt. 12, 40 ist ein sehr falsch angebrachtes Einschiebsel, das zum Folgenden gar nicht passt: Die Leute von Ninive haben das Fischwunder ja gar nicht gesehen, haben überhaupt kein Zeichen erlebt, vielmehr auf die blosse Busspredigt des Jonas hin geglaubt, und im voraus konnte doch Jesus nicht Glauben an seine Auferstehung fordern. Der Vers fehlt auch ganz richtig in der Parallelstelle Lc. 11, 29—31 und wird ebenso durch die strikte Ablehnung von Wundern, ohne Nennung des Jonas, Mc. 8, 12 ausgeschlossen.

[2]) Vergl. die treffliche Schrift von Otto: Die Wunder Jesu in der Schule. Sonderabdruck aus Jahrbuch XXXII. des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik. Dresden, Bleyl & Kaemmerer. 1900. Mk. —,80.

an mir Anstoss nimmt, irre wird", d. h. keine andern als Wunder an den Menschenherzen von mir erwartet, beweist vollends, dass hier dieselbe dem Wunder abholde Anschauung zu Grunde liegt, wie bei dem Wort vom Jonaszeichen.[1]) Solche Worte aber konnte Jesus nicht einmal aussprechen und dann durch Thaten umstossen, sondern sie sind Grundsätze, und wir haben nicht das Recht, ihm Untreue gegen seine Grundsätze nachzusagen, wenn wir so gute Erklärungen für die überlieferten Wundererzählungen zu bieten haben wie die angeführten.[2])

Ein zweiter wichtiger Punkt, worin sich Jesus mit den Propheten berührt, ist die Stellung zum jüdischen Partikularismus, der bei Jesus noch weniger als bei den Propheten überwunden zu sein scheint. Trotz mancher rein universalistischer Stellen bei Amos (9, 7), Deuterojesaja (49, 6. 60, 3) und in späteren messianischen Weissagungen (Micha 4, 2; Jes. 19, 23—25) ist die viel öfter und stärker geäusserte Anschauung auch der Propheten doch die, dass die ganze Weltgeschichte sich um das auserwählte Israel dreht, dass die Völker ihm zu dienen bestimmt und zu seiner Verherrlichung da sind. Härter noch klingen Jesu Worte Mt. 10, 5 „Geht nicht auf der Heiden Strasse, und zieht nicht in der Samariter Städte!" und Mt. 15, 24 „Ich bin nicht gesandt denn nur zu den verlorenen Schafen vom Hause Israel". Allerdings wird Jesus nach diesem letzten Worte von der schlichten Kananäerin überwunden, sodass er auch der Heidin hilft; allerdings sagt er Mt. 8, 11 — nach Jes. 49, 12 —: Viele werden kommen aus allen Himmelsgegenden und ins Reich Gottes aufgenommen werden, während die ursprünglichen Kinder des Reichs ausgestossen werden; allerdings hat er solchen Glauben wie bei dem Hauptmann von Kapernaum in Israel nicht gefunden, stellt er einen Samariter hin als Vorbild echter Nächstenliebe, einen andern findet er dankbarer als neun zu gleichem Danke verpflichtete Juden Lc. 17, 18, und er scheut sich nicht, durch der Samariter Land zu ziehen und sie, obschon sie ihn nicht aufnehmen, zu entschuldigen und zu schützen Lc. 9, 51—56. Dennoch, die obengenannten beiden Stellen und der Umstand, dass Jesus seinen Jüngern nicht den direkten Auftrag dazu gegeben hat,[3])

---

[1]) Vergl. auch die Ablehnung der Wunder in der Versuchungsgeschichte Mt. 4, 3 f. 6 f., der eine bilderreiche Erzählung Jesu an die Jünger von den Versuchungen, die er mit sich selbst zu bestehen gehabt hatte, oder die durch andere an ihn herangetreten waren (Mt. 16, 22 f.), zu Grunde liegen mag.

[2]) Um die rein philosophische Frage der Möglichkeit von Wundern handelt es sich hier nicht, sondern lediglich um die evangelischen Wunderberichte, die mehrfach noch Spuren eines Umbildungsprozesses erkennen lassen und eben mit jenen sicher nicht erdichteten Worten Jesu in Widerspruch stehen. Natürlich hat Jesus den naiven Wunderglauben seiner Zeit geteilt, aber er hat das Wunderthun Gott überlassen (Mt. 26, 53. 39), hat die Wundersucht bekämpft und selbst von seinen psychologisch vermittelten Heilungen, die ihm selber immerhin wunderbar, der Menge vielleicht als Wunder in strengem Sinne erschienen sein mögen, Aufhebens zu machen verboten (Mc. 3, 12. 5, 43; vergl. auch 1, 38). Für den Unterricht dürfte sich daraus die Weisung ergeben, dass auf das Aeusserlichwunderbare nicht der geringste Wert zu legen ist. Während deshalb den Kleinen der Wunderglaube gar nicht erst einzupflanzen ist, vielmehr dergleichen Erzählungen ihnen fernzuhalten sind, erfordern freilich die Verhältnisse unserer Zeit auf der Oberstufe eine kritische Behandlung der Wunderberichte. (? D. R.)

[3]) Der Taufbefehl Mt. 28, 20 stammt nicht von Jesus, sondern ist dem Verklärten in den Mund gelegt; denn 1. ist der Auferstandene nicht gehört, nur gesehen worden (Paulus hat 1. Cor. 15, 5—8 alle Ursache, alles Beweiskräftige für die Auferstehung anzuführen, und

dass diese daraufhin der Heidenmission des Paulus lange misstrauisch gegenübergestanden haben, — muss uns das Alles nicht Wunder nehmen? Ich antworte dennoch: nein. Es ist Recht und Pflicht eines jeden, in erster Linie national zu fühlen und zu denken, und es ist der nächste Beruf des Menschen, in dem Kreise, in den er von Gott gestellt ist, zu arbeiten und möglichst tief zu graben, statt gleich in die Ferne zu schweifen. Je gründlicher diese Arbeit im kleinen Kreise ist, desto mehr wird sie mit der Zeit auch in weitere und weiteste Kreise dringen und auch örtlich und zeitlich Fernen zu gute kommen: und von wem kann das in höherem Masse gelten als von dem schlichten Rabbi von Nazareth, der einen Namen erhalten hat, der über alle Namen ist? Wie ist das möglich gewesen? Er hat eben vor den Leuten in Galiläa gelehrt und gelebt, wie es vorbildlich und ergreifend für jedes Menschenherz ist, ohne dabei den Leuten durch ein blasses, markloses Weltbürgertum die nationale Naturwüchsigkeit zu nehmen. So steht er in dieser Hinsicht, mit der inneren Tendenz auf die Weltreligion, aber äusserlich auf dem Boden seines Volkes, ebenso in Zusammenhang mit den Propheten, wie

3. in seiner Stellung zu Kultus und Sittlichkeit. Das vornehmste Stück des jüdischen Kultus, das Opfer, beurteilt Jesus gerade so, wie vor ihm ein Amos, Hosea, Jesaja: er fordert es nirgends — giebt es doch einen viel besseren Gottesdienst: den am Nächsten —, und er weist es entrüstet, in heiligem Zorn zurück, wenn es sittlichen Forderungen vorangestellt wird; und dies geschah in der That zufolge seinem Vorwurf Mc. 7, 11: „Ihr lehrt: Wenn einer zu Vater und Mutter spricht: Korban, d. h. ich will es opfern, statt es dir zu geben, der thut wohl.“ Aber nicht nur gegen solche offenbare Aufhebung der sittlichen Forderungen zu Gunsten des Kultus wendet sich Jesu prophetischer Widerspruch. „Wenn du deine Gabe auf dem Altar opfern willst, und es fällt dir dabei ein, dass dein Nächster etwas wider dich hat, so lass deine Gabe vor dem Altar liegen, und geh' zuvor hin und versöhne dich mit deinem Bruder, und dann magst du gehen und deine Gabe opfern“, Mt. 5, 23 f. Das ist nichts anderes, als wenn Jesaja 1, 10. 17 im Namen Gottes ruft: „Was soll mir die Menge eurer Opfer? Trachtet vielmehr nach Recht, helft dem Unterdrückten“, oder wenn Hosea 6, 6 spricht: „Jahwe hat Wohlgefallen an der Liebe und nicht am Opfer, an Gotteserkenntnis statt am Brandopfer.“ Wenn der „Menschensohn“ so souverän den Sabbath beurteilt Mc. 2, 27 und dem Tempel die Zerstörung ankündigt Mc. 13, 2, so hatten schon Micha (3, 12) und Jeremia (7, 14) letztere Drohung ausgesprochen, und Amos (5, 21) und Jesaja (1, 12 ff.) hatten im Namen Jahwes gesagt: „Ich hasse, ich verschmähe eure

weiss nichts anderes, als dass er von verschiedenen Jüngern — nicht von den Frauen! — gesehen worden ist); 2. hat die älteste Christenheit nicht auf den Namen der Dreieinigkeit, sondern einfach auf den Namen Jesu getauft (Ap.-G. 2, 38. 8, 16. 37); 3. wäre sonst der ganze heftige Streit um die Heidenmission und der Kompromiss auf dem Apostelkonzil (Gal. 2, 1—10) durchaus unbegreiflich.

Feiertage! Wer verlangt denn von euch, dass ihr meine Vorhöfe überlauft? Neumond, Sabbath, Festversammlung — Frevel und Festfeier zugleich ertrag' ich nicht!" Auch Jesu hohes Wort von der Unauflöslichkeit der Ehe Mc. 10, 9: „Was Gott zusammengefügt hat, das soll der Mensch nicht scheiden", entspricht Hoseas inniger Gattenliebe, der von seinem Weibe nicht lassen kann, so wenig wie Jahwe, der sich für immer mit Israel verlobt 3, 1. 2, 19. Sodann Jesu Abscheu vor dem Plappern und vielen Wortemachen beim Gebet Mt. 6, 7 liegt Jesajas Wort zu Grunde (1, 15): „Und wenn ihr noch so viel betet, erhör' ich euch doch nicht", wie er denn Mt. 15, 8 selbst Jes. 29, 13 citiert: „Dies Volk ehrt mich mit den Lippen, aber ihr Herz ist ferne von mir." Lehnt Jesus für sich und seine Jünger das bei den Pharisäern und auch noch bei den Anhängern des Täufers so beliebte äusserliche Fasten ab (Mc. 2, 18—22. Mt. 6, 16—18) und bemisst er die Frömmigkeit darnach, ob man die Hungrigen gespeist, die Durstigen getränkt, die Wanderer beherbergt, die Nackenden bekleidet, die Kranken und Gefangenen besucht habe Mt. 25, 31—46, so erinnern wir uns der Stelle Jes. 58, 6: „Das ist ein Fasten, wie ich's liebe: ungerechte Fesseln lösen, drückende Bande abnehmen, jede Knechtschaft vernichten; brich dem Hungrigen dein Brot, beherberge, die obdachlos umherirren; wenn du einen nackend siehst, so bekleide ihn, und entziehe dich nicht deinem bedürftigen Nächsten." Und wenn Micha 6, 8 die religiössittlichen Forderungen in die drei alten einfachen Pflichten zusammengefasst werden: Recht zu thun, Liebe zu üben und demütig vor Gott zu wandeln, so thut Jesus das noch kürzer und treffender Mc. 12, 30 f., indem er aus dem prophetischen Gesetze die zwei grössten und vornehmsten Gebote heraushebt: Du sollst Gott von ganzem Herzen lieben und deinen Nächsten gerade so wie dich selbst (5. Mos. 6, 5; 3. Mos. 19, 18).

Bei diesen den Kultus betreffenden Aeusserungen Jesu könnte wiederum auffallen, dass sie minder energisch sind als die der Propheten, dass diese klarer, schärfer, ein für allemal die Kultushandlungen ablehnen, während Jesus das nicht thut, sondern nur das falsche Opfern und Fasten ausgeschlossen wissen will. Ist das nicht ein Rückschritt gegenüber den liberaleren Propheten? und hat sich das Christentum mit seiner Aufhebung der Opfer, die evangelische Kirche mit der Abschaffung der Fasten nicht mit Recht dem fortschrittlicheren Geist der Propheten, statt der konservativeren Haltung Christi angeschlossen? Ich glaube doch nicht, und ich weiss mich da in Uebereinstimmung mit einem, dem man wahrlich nicht ängstliches Hangen am Alten vorwerfen kann: Der Herr ist der Geist, sagt Paulus 2. Cor. 3, 17, und wo der Geist des Herrn ist, da ist Freiheit; alles ist euer, ihr aber seid Christi, Christus aber ist Gottes, 1. Cor. 2, 22 f. Auf die Gesinnung einzig und allein kommt alles an, auf das Aeussere der Handlung nichts: es kann einer seinem Gott eine Opfergabe darbringen und sich des und jenes Genusses enthalten, und kann ein

ganz moderner und freigesinnter Mensch sein,[1]) und es mag einer über dergleichen Aeusserlichkeiten sich noch so erhaben dünken, und er braucht deswegen doch noch lange kein wahrhaft freies und tiefes Gotteskind zu sein. Zartheit des Gefühls ist etwas, was neuen Bewegungen, die sich kämpfend durchsetzen müssen, über der Entschiedenheit manchmal verloren geht, oder was zu sehr hinter dieser zurücktritt; Jesus ist uns gerade ein Wegweiser, wie wir bei allem energischen Protest gegen Veraltetes das tiefinnerlich Gute, das auch im Alten steckt, nicht mit fortwerfen sollen: er lobt das gute Werk der armen Witwe, die ihre Scherflein in den Gotteskasten legt, wie er die Jüngerin preist, die die köstliche Salbe an den verehrten Meister verschwendet, während kritische Nüchternheit urteilen mag, dass die Witwe ihre paar Pfennige besser für sich verwendete, die 300 Denare besser den Armen gegeben würden. Und gilt das vom Opfer in irgend welcher Form, so auch von Fasten, Enthaltsamkeit und zeitweiligem Rückzug aus der Welt. Fasten ist nicht bloss eine feine äusserliche Zucht, sondern wie es ursprünglich der Ausdruck der Trauer ist, so ist's auch uns, denke ich, nur natürlich, dass wir in schweren Stunden nichts von Essen und Trinken, von Schmuck und Brauch wissen wollen: wenn die Zeit kommt, wo der Bräutigam von ihnen genommen wird, dann werden sie fasten, Mc. 2, 20. Ebenso kann Enthaltsamkeit zwar nicht gefordert werden, aber es giebt Eunuchen, die sich selbst dazu gemacht haben — um des Himmelreichs willen Mt. 19, 20, und es ist zuweilen gut, ja nötig, in die Einsamkeit zu gehen, die Thür hinter sich zuzuschliessen, die Welt, ja die Nächsten zu verlassen, zu hassen — mit blutendem Herzen, aus Wahrhaftigkeit, um andere zu gewinnen, die den Willen Gottes thun, wahre Brüder und Schwestern sein wollen, Mc. 3, 21. 31—35. Diese feineren Töne der Frömmigkeit, die im Katholizismus etwas grob und starr im Mönchtum ihre Ausprägung gefunden haben, sollte auch der Protestantismus bei allem weltfreudigen Thatendrang nicht überhören, um nicht bloss protestantisch, kritisch und moralisch, sondern voll evangelisch, innerlich, religiös zu sein und im Geiste dessen zu wandeln, der mehr, feinfühliger, tiefer war als die schärferen, einseitigeren und darum scheinbar konsequenteren Propheten vor ihm.

Damit bin ich schon dem anderen Hauptpunkte nahe gekommen. Gewiss ist Jesus ein Prophet und bietet die Zusammenfassung der Prophetie; aber er ist und bietet noch mehr: Siehe, hier ist mehr denn Jonas, Lc. 11, 32. Jesus führt die Prophetie hinaus, vollendet, erfüllt sie, er ist ihr Ziel: der Messias: Selig sind die Augen, die da sehen, was ihr seht; viele Propheten und Könige wünschten zu

[1]) Man denke z. B. daran, dass Luther die Ohrenbeichte keineswegs verworfen wissen wollte, sondern die heimliche Beichte, da ein jeder sündenbeschwerte Christ seinem Bruder, welchem er wolle, sein Herz ausschütten solle, ein sehr köstlich, heilsam Ding nennt: O, es sollt allen Christen gar sehr leid sein, wenn diese heimliche Beichte nicht wäre! („Von der Beichte, ob die der Papst Macht habe zu gebieten" und: 8. Predigt wider die Schwärmer in Wittenberg.)

sehen, was ihr seht, und haben's nicht gesehen, und zu hören, was ihr hört, und haben's nicht gehört, Lc. 10, 23 f.

Ich darf hier die zur Zeit noch umstrittene Frage, ob Jesu Messiasbewusstsein von seiner Taufe an datiert oder erst während seiner öffentlichen Wirksamkeit allmählich in ihm erwacht ist, übergehen; als Thatsache kann ich hinstellen,[1]) dass Jesus — mindestens in der letzten Zeit — sich für den Messias gehalten hat, dass seine Jünger seit dem Tage von Cäsarea Philippi (Mc. 8, 27—30) sich zu diesem Glauben bekannt haben, dass er wegen dieses Anspruchs von den Volksobern angefeindet, von den Römern gekreuzigt worden ist, und dass das Urchristentum nach den Erscheinungen des Auferstandenen (1. Cor. 15, 3—8) fest überzeugt war: Jesus ist der Messias und wird bald zur Errichtung des messianischen Reichs kommen auf den Wolken des Himmels.

Wollen wir nun wissen, was dieser hebräische Titel: Messias, griechisch: Christus, deutsch: der Gesalbte, zu bedeuten hat, so sehen wir uns auf die Propheten hingewiesen. Allerdings die ältesten von diesen, Amos, Hosea, und wohl auch Jesaja und Micha, wissen von einem Messias noch nichts; denn die Stellen von dem Wunderrat, Gottheld, Jes. 9, von dem Reis aus dem Stamme Isais, Jes. 11, und dem grossen Herrscher aus der kleinen Geburtsstadt Davids, Mich. 5, dürften nach neueren Untersuchungen (z. B. Marti, Jesajakommentar. 1900. S. 94 f., 113 f.) spätere Nachträge sein. Dann würde der Messias zum erstenmale von Jeremia 23, 5 f. erwähnt: „Es kommt eine Zeit, wo der Herr dem David einen rechten Spross (Nachkommen, Nachfolger) erwecken wird; der soll als König herrschen, weise handeln, gerechtes Gericht im Lande üben; in seinen Tagen wird Juda befreit sein, Israel in Frieden wohnen, und der Name, den man ihm geben wird, wird lauten: Der Herr ist unser Heil." Der Messias, wie ihn Jeremia erstmalig erhofft, ist also ein künftiger glücklicher, edler und frommer Herrscher, ein rechter Nachfolger des israelitischen Idealkönigs, des David. Diese messianische Hoffnung Jeremias hat in der Folgezeit eigentlich keine wesentlichen sachlichen Erweiterungen oder Veränderungen erfahren; nur in der Form ist sie noch schöner ausgesprochen worden, am schönsten wohl Sacharja 9, 9 f.: „Auf, Tochter Zion, freue dich! Juble laut auf, Tochter Jerusalem! Siehe, dein König kommt zu dir; gerecht und siegreich ist er; sanftmütig reitet er daher auf dem Esel, dem Eselfüllen. Er rottet die Streitwagen aus Ephraim aus und die Rosse aus Jerusalem; die Kriegswaffen werden abgethan, und Frieden gebietet er den Nationen. Sein Reich erstreckt sich von Meer zu Meer, vom Euphrat bis ans Ende der Erde."

[1]) Auch das ist zwar von einigen wenigen geleugnet oder wenigstens angezweifelt worden, aber mit so hyperkritischen Argumenten, dass an dieser Stelle nicht darauf eingegangen zu werden braucht. Ich will nur bemerken, dass jene Kritiker so unverdächtige Stücke wie das Petrusbekenntnis (Mc. 8, 29), die Zebedaidenfrage (10, 37), die Davidssohn-Frage (12, 35—37), das Gleichnis von den bösen Weingärtnern (10, 1—12 bes. v. 6) und die Stelle 13, 32 als unglaubwürdig nachweisen müssten, was bisher nicht geschehen ist und auch kaum je plausibel gemacht werden dürfte.

Diese Hoffnung ist so, wie sie gemeint war, in Jesus sicher nicht erfüllt worden.[1]) Dennoch hat er den Messiastitel für sich in Anspruch genommen und ist deswegen hingerichtet worden: der König der Juden, Mc. 15, 26. Was hat er damit gemeint, gewollt? Nur zweimal sagt Jesus direkt und öffentlich von sich, er sei der Messias: vor dem Hohenpriester, Mc. 14, 62, und vor Pilatus, 15, 2, und mögen diese Erzählungen im einzelnen wegen Mangels an Augenzeugen nicht verlässlich sein, so wird doch die Hauptsache, das Messiasbekenntnis, durch die unbestrittene Thatsache der Kreuzigung (Tacitus, Annalen 15, 44) und durch die Kreuzesüberschrift verbürgt, wofür Simon von Cyrene, der Vater der späteren Christen Alexander und Rufus (Mc. 15, 21), und die fernstehenden Frauen Augenzeugen sind (Mc. 15, 40). Während sonst Jesus seine Messianität zwar nicht abgelehnt, aber auch nicht direkt öffentlich proklamiert, vielmehr in dubio gelassen (Mc. 11, 33. 12, 35—37) und davon zu sprechen verboten hat (Mc. 8, 30), bekennt er sich im entscheidenden Moment vor seinen Feinden dazu und erleidet dafür den Tod!

Von Bedeutung ist dabei, dass er Mc. 14, 62 — oder, wenn dies wegen Mangels an Ohrenzeugen bezweifelt werden sollte, doch Mc. 13, 26 vor den Jüngern — als Beweis dafür, der allerdings erst künftig erbracht werden soll und kann, die Danielstelle (7, 13) von dem Menschensohn anführt, der zur Rechten der Kraft sitzt und kommen wird mit des Himmels Wolken. Diese Stelle handelt in ihrem ursprünglichen Sinn gar nicht von einem persönlichen Messias, sondern nur von dem künftigen wahrhaft humanen Reich der Heiligen Gottes im Gegensatz zu den tierisch grausamen Weltreichen der Vergangenheit und Gegenwart.[2]) Jesus aber deutet in der Art der damaligen Schriftauslegung den Menschensohn als den Messias und sieht in dieser Weissagung die göttliche Lösung des Widerspruchs zwischen seinem Messiasberufe und seinem jetzigen jämmerlichen, aber doch eben nur vorübergehenden Unterliegen. So hofft er also die volle Entrollung des Messiasbanners erst von der Zukunft; bei seinen Lebzeiten ist das Reich Gottes nur erst in seinen ersten Anfängen (Mt. 12, 28; Lc. 17, 21. — Mc. 12, 34; Lc. 9, 62), er selbst nur gleichsam zum Messias designiert. Aber das ist er auch, und so wendet er denn auch Sach. 9, 9 und Ps. 110, 1 auf sich an, wenn er auf dem Tier des Friedens in Jerusalem seinen Einzug hält und die Notwendigkeit der leiblichen Zugehörigkeit des Messias zur Davidsfamilie ablehnt.

Diese Andeutungen zeigen zugleich, dass Jesus mit dem Messiasbegriff eine wesentliche Aenderung vorgenommen hat: der König mit den Herrschertugenden und politischen Zielen ist abgestreift, das

[1]) Ganz ähnlich verhält sich's ja mit der deutschen Barbarossahoffnung, die auch nicht buchstäblich in Erfüllung gegangen ist, sondern in anderer, äusserlich (Italien!) vielleicht beschränkter, innerlich gereinigter Weise.

[2]) „Menschensohn" bedeutet im Aramäischen, in dem die Danielstelle geschrieben ist (und das Jesus gesprochen hat), gerade wie im Hebräischen nichts anderes als Mensch; vergl. den Parallelismus Ps. 8. 5: Was ist der Mensch, dass du seiner gedenkst? Was ist der Menschensohn (wir: das Menschenkind), dass du dich seiner annimmst?

erstgeborene Gotteskind mit den rein menschlichen Tugenden und religiös-sittlichen Zielen ist an die Stelle getreten. Der Inhalt des neuen Messiasbegriffs ist ausgesprochen in folgenden Worten, die den verschiedensten Situationen angehören mögen: Moses hat gesagt, — ich aber sage euch, Mt. 5, 21. 27. 33. 38. 43. Mc. 10, 4. 11; Hier ist mehr denn Jona, mehr denn Salomo, Mt. 12, 41 f.; Du bist mein lieber Sohn, an dem ich Wohlgefallen habe, Mc. 1, 11; Niemand hat den Vater (d. h. Gott als Vater) erkannt als der Sohn, noch den Sohn (d. h. Jesum als den Messias) als der Vater und wem es der Sohn hat offenbaren wollen, Mt. 11, 27 (älteste Fassung nach Irenäus, der älter ist als unsere ältesten Handschriften des Neuen Testaments); Wer unter euch gross sein will, der sei aller Diener, wie auch der Menschensohn nicht gekommen ist, dass er sich dienen lasse, sondern dass er diene und sein Leben hingebe als ein Lösegeld für viele, Mc. 10, 43—45; der Herr hatte noch einen einzigen Sohn, der ihm lieb war, den sandte er zuletzt auch zu den Weingärtnern, sie aber nahmen ihn und töteten ihn, Mc. 12, 6. 8; Himmel und Erde werden vergehen, aber meine Worte werden nicht vergehen, Mc. 13, 31.[1])

Das in diesen Worten liegende Messiasideal ist im Vergleich mit dem prophetischen äusserlich herabgemindert, innerlich hoch darüber hinausgehoben: gegenüber Gott ist der Messias nicht mehr ein Knecht, sondern der geliebte Sohn, den Menschen gegenüber ist er nicht mehr der Herr und König, sondern der erstgeborene Bruder, der Freund und Meister, der auch sie alle zu dem Vater führen, zu Gottessöhnen und untereinander zu Brüdern machen will (Mt. 7, 21. 28, 10, vergl. Röm. 8, 29; Mc. 2, 19. 3, 34 f.; Mt. 5, 9. 44 f. — genau übersetzt: Gottes Söhne).

Das war Jesus den ersten Jüngern, und das ist er, denke ich, auch uns noch, wenn wir auch den jüdischen Namen Messias nicht mehr gebrauchen, sondern ihn etwa den Heiland, den Freund der Seelen, den guten Hirten, den König, dem kein König gleichet, den schön leuchtenden Morgenstern voll Gnad und Wahrheit von dem Herrn,

---

[1]) Vergl. hierzu die grossartige Betrachtung von Friedrich Naumann, Hilfe. 1900. No. 16: Dies Wort Jesu gehört zu den grundstürzenden Freiheiten, die sich der ungebändigte Geist des Nazareners gestattete. Die ganze Welt, wie man sie sich damals dachte, wird untergehen ... So anders ist die Welt geworden, und trotz dieser Veränderungen, die anders kamen, als Jesus sie dachte, blieb die Weissagung wahr: meine Worte vergehen nicht! Sie haben die Aenderung des gesamten Weltbildes überdauert und überwinden mit sichtlicher Leichtigkeit die Umwandlungen unseres Denkens über Geist und Natur ... Die Geschichte hat es bewiesen, dass seine Worte geblieben sind ... Der arme Zimmermannssohn, der am Kreuz getötet wurde, ward zum Heiland der sieghaftesten Völker der Erde ... Niemand kann an seinen Worten ganz vorübergehen ... Wer sich das überlegt, steht an der Pforte zum Geheimnis seines Wesens. Er hat thatsächlich Offenbarung in sich, göttliche Klarheit, wie sie aus blossen Zeitumständen nicht zu erklären ist. Mag jede Genialität Offenbarung genannt werden, hier ist absolute Genialität, d. h. einzigartige Füllung eines menschlichen Bewusstseins mit übermenschlicher Sicherheit. Das, was die alte Theologie in spröden, ungefügigen Formeln zu stammeln versucht, will auch von uns anerkannt werden: dass Jesus mehr ist, als wir alle. Wer von den Geistern der Erde kann mit ihm, dem Verachteten, so sicher über die Zukunft seiner Worte weissagen? Gerade die Weitblickenden werden zaghaft der Ewigkeit gegenüber und gestehen mit Sokrates, dass ihr Wissen darin bestehe, die Grenze ihres Wissens zu erkennen. Jesus aber ist frei und sicher und fährt mit vollen Segeln ins Weltmeer der ewigen Geschichte hinaus: Ich bleibe! Er bleibt und wird bleiben, wenn alles das, was wir für gross, kühn und wahr halten, vergangen ist, wenn unser Himmel gesunken und unsere Erde wieder anders bebaut ist.

den lieben, frommen, heiligen Christ nennen. Wenn er uns das aber ist, dann wollen wir ihn auch unserer Jugend so verständlich, deutlich und liebevoll vor die Augen und ins Herz zu malen suchen, wie wir nur können. Wie werden wir das thun? Vielleicht indem wir den 2. Artikel des Apostolismus erklären und einprägen oder auf höherer Stufe den noch etwas ausführlicheren und genaueren 3. und 4. Artikel der Augustana? Das wäre ein verfehltes Beginnen; denn das Bekenntnis zu Jesus soll ja, gerade wie einst bei Petrus, auch von den heutigen Jüngern Jesu selbständig erlebt, gewonnen werden. Sie sollen es nicht nach logischer Beweisführung — sei es, dass der Lehrer es ihnen vordoziert oder es aus ihnen heraus katechisiert hat — nachsprechen, sondern es soll der natürliche, freiwillige, lebendige Eindruck bei ihnen entstehen (auf dessen Formulierung wenig ankommt): Hier ist mehr als bei den Grössten vorher und nachher, und gesinnt zu werden, zu leben und zu sterben wie er, das soll unser höchstes Ziel sein! Daraus geht zugleich hervor, dass gar nicht der ganze zweite Artikel (vollends die Erklärung Luthers) Gegenstand unseres Glaubens und Bekennens sein kann, wenn anders wir Glauben in evangelischem Sinne als Vertrauen, als Hingabe des Herzens fassen. An alle die historischen — oder auch unhistorischen! — Thatsachen des 2. Artikels können wir unmöglich unser Herz hingeben, sondern glauben können wir nur an Jesus als den erstgeborenen Gottessohn, unsern Herrn, der uns von der Knechtschaft der Sünde erlöst hat, auf dass wir sein eigen seien, in seinem Reiche unter ihm leben und ihm dienen in Gerechtigkeit, Unschuld und Seligkeit. Das ist nach Luthers eigenen Worten (Grosser Katechismus) die Hauptsache im 2. Artikel; die historischen und metaphysischen Bestimmungen kann man gar nicht „bekennen“. Sollen sie nun vielleicht, um der Wahrhaftigkeit willen, sofern sie unseren Anschauungen nicht mehr entsprechen, aus dem Artikel ausgeschieden werden? Das wäre eine ebensolche Vergewaltigung eines geschichtlichen Denkmals, als wenn man in dem Bekenntnislied „Ein' feste Burg ist unser Gott“ die wunderliche dogmatische Stelle: „Er heisst Jesus Christ, der Herr Zebaoth, und ist kein andrer Gott“ tilgen und ändern wollte.[1]) So wie wir das im Liede ohne Bedenken mitsingen, so ruhig mögen wir auch das alte „wahrhaftiger Gott, vom Vater in Ewigkeit geboren“ u. dergl. mitsprechen, solange nicht das alte kirchliche Symbol freieren Formen gewichen ist, was allerdings zu wünschen und anzustreben ist; freilich wird diese Eiche erst nach vielen, vielen Streichen fallen!

Das Ziel also bleibt das Bekenntnis oder auch nur — denn Worte thun's nicht! — das Bewusstsein, das in den Zöglingen keimen

---

[1]) In dieser ungeschichtlichen und unkritischen Weise verfuhr z. B. der Gnostiker Marcion (um 140 in Rom), indem er aus 10 paulinischen Briefen und dem Lukasevangelium die erste heilige Schrift Neuen Testaments herstellte, darin aber alles „änderte, was mit seinen Ideen im Widerspruch stand, insbesondere was auf die Verbindung von Judentum und Christentum hinwies“ (Krüger, Geschichte der altchristl. Litteratur. 1900. S. 49), wogegen sich die altkatholische Kirche mit Recht gewehrt hat.

soll: Jesus unser Heiland, durch Christus zum Vater! Dieser Glaube kann nur entstehen, wenn wir Jesu so tief wie möglich ins Herz gesehen haben, und das wieder kann nur geschehen durch eine gründliche Vertiefung in Leben und Lehre Jesu. Wenn Jesus nun einerseits der grösste Prophet, die Zusammenfassung der Prophetie, und andererseits das Ziel der Prophetie, der Messias, war, so wird es von geschichtlichem und psychologischem Standpunkt aus einfach natürlich, um nicht zu sagen selbstverständlich, sein, dass man vor ihm die Propheten kennen lehrt. So erst kann er ja als deren grösster, reinster in Lehre, Leben und Leiden, als das Ideal und Ziel, auf das sie zusteuern, gewürdigt werden. So aber auch nur wird dem pädagogischen Grundsatze gemäss verfahren, dass man dem Kinde, dem Schüler nicht sofort das Höchste, Tiefste, Zarteste nahebringen kann und also auch soll, dass man vielmehr erst Einfaches, in einseitig starker Betonung, vorführe, woran sich das Urteil bilde und festige, bis es allmählich geläutert, vertieft und verfeinert werde.[1])

Wer etwa in Goethe den grössten Dichter, in Bismarck den grössten Staatsmann, in Kant den grössten Philosophen verehrt, der wird gewiss als Lehrer auch seine Schüler diesen Eindruck gewinnen lassen wollen. Aber er wird sicher nicht so thöricht sein, nun von keinem andern Grossen der Menschheit zu ihnen zu reden und schon den dazu nicht Reifen das Höchste und Beste dieser Heroen beibringen zu wollen. Vielmehr wird er, mit Volksliedern, Sagen und Fabeln beginnend, durch einfachere, einseitigere geschichtliche Vorläufer auf jene vorbereiten und erst, wenn die Zeit dazu erfüllt ist, seinen grössten Schatz, sein Heiligtum zeigen, dann aber auch so sorgfältig und eindrucksvoll, wie er nur kann. Sollte es im Religionsunterricht anders sein? Natürlich kann und mag man auch schon Kleinen einzelne schlichte Jesusgeschichten — es sind ihrer gar nicht so sehr viele! — erzählen, wie man ihnen gewisse Goethelieder oder Bismarckanekdoten oder etwa Gustav Schwabs Gedicht von Johannes Kant bieten kann; aber man soll und wird sich doch wohl nicht einbilden, dass sie dadurch einen auch nur entfernten Eindruck von der Grösse dieser Männer erhalten! Dieser kann allein — und auch da ist es noch sehr fraglich und von vielen wichtigen anderweitigen Bedingungen abhängig —, dieser Eindruck könnte nur durch ein grosses zusammenhängendes Lebens- und Charakterbild hervorgerufen werden, das sich plastisch auf dem Hintergrunde der vorbereitenden Vergangenheit und der lebensvollen Zeitgeschichte erhebt. Der Mutterboden aber, aus dem Jesus hervorgewachsen ist, ist die Geschichte Israels und des jüdischen Volkes, und die edelsten Erzeugnisse dieses

[1]) „Das Auge muss erst hell genug werden, um auch die mächtigeren Erscheinungen der Menschenwelt zu verstehen," sagt sehr richtig derselbe Katzer (Reins encyclop. Handbuch II, 878), der im stärksten Widerspruch damit das Alte Testament aus dem christlichen Religionsunterricht ausgeschlossen, die Propheten höchstens nachträglich herangezogen wissen will („Judenchristentum" und Jahrbuch d. Ver. f. wiss. Päd. XXVIII: „Der Religionsunterricht ohne das Alte Testament").

Bodens sind, wie genugsam hervorgehoben worden ist, die Propheten: was ist — ich sage es nochmals —, was ist naturgemässer, als dass man die Propheten zur Vorbereitung auf Jesus behandelt?

Aber selbstverständlich vorher! Vorbereiten sollen sie; das können sie, daran ist bei den heute gebotenen Hilfsmitteln nicht mehr zu rütteln, sodass das Märchen von den unüberwindlichen Schwierigkeiten der Prophetenbehandlung nun wohl allmählich verstummt oder nur von notorischen Vertretern der Bequemlichkeit vorgebracht wird. Zum mindesten lassen sich in jeder einfachsten Schule so und so viele Stücke aus Amos und Jeremia,[1]) übrigens auch aus Jesaja (Kap. 6, 5, 7, 10), behandeln, die entschieden leichter und einfacher sind als z. B. Jesu Gesetzesrede Mt. 5, die meisten seiner Streitreden mit seinen Gegnern, das Aergernis des gekreuzigten Messias, überhaupt die ganze Messiasfrage. Diese Punkte bilden aber doch den Kern der Geschichte Jesu, um den sich alles andere gruppiert; also soll man diesen Pragmatismus — wenn man es denn so nennen will — einerseits nicht zerreissen, andererseits erst herantreten, wenn man zu einem einigermassen entsprechenden Verständnis einen sicheren Grund gelegt hat — durch die Propheten, durch ihr Streiten und ihr Leiden (Jeremia!), durch ihr Drohen und ihre Verheissungen von dem Gottesknecht und dem neuen Bund. Wenn aber diese Aufgabe der Vorbereitung auf den Erfüller der Prophetie geleistet ist, dann ist damit auch die religionsunterrichtliche Hauptbedeutung des Prophetismus erschöpft.[2]) Natürlich kann man die Propheten auch noch nachträglich, nach dem Leben Jesu, behandeln, indem man noch mehr aus ihren Schriften, zur Vergleichung mit Christus, heranzieht, als vorher geschehen ist und unbedingt nötig erschien. Aber das wäre doch nur ein superfluum non nocens, dürfte keinesfalls allein, ohne vorherige zeitgeschichtliche Behandlung, geschehen und würde nur mehr einem historischen Interesse entspringen, während unbedingt und allein nötig ist für die Unterweisung in Schule und Kirche die Anbahnung religiösen Interesses.

Damit hängt zusammen, dass wir dem Inhalt nach nur die Hauptsachen, der Form nach nur das unbedingt Eindrucksvolle aus den wichtigsten Propheten — wie überhaupt aus dem Alten

---

[1]) Sächsische Schulzeitung. 1900. Nr. 35, 36: Meltzer, Amos und Jeremia im Religionsunterricht der Volksschule.

[2]) Man fragt, in welchem Schuljahre die Propheten zu behandeln seien, und wieviel Zeit man auf sie verwenden solle. Hierauf zunächst die Antwort: soviel als möglich, natürlich ohne Schädigung des Lebens Jesu; ein halbes Jahr kann genügen, und mehr wird zur Zeit nirgends zu bekommen sein. Den Lehrplan müssen wir, glaube ich, in anbetracht dessen, dass der Volksschule gegenwärtig das 14. Lebensjahr als Ziel gesteckt ist, von oben nach unten konstruieren, selbstverständlich unter Berücksichtigung der Apperzeptionsfähigkeit der Kinder, aber ohne den Wahn, für die einzelnen Schuljahre die Kulturstufen genau festlegen zu können und zu dürfen. Hält man das Urchristentum, Paulus und die Reformationsgeschichte für notwendig, so wird dadurch das 8. Schuljahr ausgefüllt. (Eines gesonderten Katechismusunterrichts in diesem Jahre bedarf es keinesfalls, wenn bis dahin die Systembildung verständig gehandhabt wird, und da im Konfirmandenunterricht der Katechismus meist mehr als genug traktiert wird). Für ein gründliches Leben Jesu braucht man 2, mindestens 1½ Jahre; also ergiebt sich für die Propheten die erste Hälfte des 6. oder die 2. Hälfte des 5. Schuljahres. Dass die Behandlung auf dieser Stufe sehr wohl möglich ist, zeigen die Lehrpläne und Berichte von Altenburger, Eisenacher und Jenaer Schulen.

Testamente — zu behandeln haben, in dem steten Bewusstsein, dass damit nur vorbereitende Arbeit geleistet wird. Die Auswahl werden die Pädagogen, nachdem sie durch die Theologie gründlich orientiert sind, sich vorzubehalten haben, indem hierbei psychologische Gründe massgebend sein müssen, nicht theologische. - Ich brauche hier darüber nicht zu reden, da die von mir vorgeschlagene Stoffauswahl in meinem „Alttestamentlichen Lesebuch“[1]), eine der Kritik[2]) dargebotene Art der Behandlung in den Präparationen zum Prophetismus von Thrändorf und mir veröffentlicht ist.

Lassen Sie mich schliessen mit einem nach allem Gesagten wohl nicht erwarteten Satze: Natürlich, behaupte ich, natürlich geht es auch ohne die Propheten. Natürlich: bisher ist es ja auch gegangen! Wird uns diese hochweise Einsicht lau machen, sodass wir alles beim Alten lassen? Ich hoffe doch nicht; denn nicht wie es schliesslich auch geht, müssen wir zusehen, sondern wie es am besten geht, damit, soweit nur irgend möglich, der Eindruck hervorgerufen — nicht etwa aufgedrängt —, die Ueberzeugung gewonnen und festgegründet werde:

Jesus der grösste Prophet, unser Heiland!

II.

Friedrich Wilhelm Nietzsche.

W. Reuschert, Oberlehrer z. D. in Strassburg i. E.

(Fortsetzung.)

Neben Strauss suchte N. noch eine Anzahl Gelehrter als „Kunstphilister“ zu brandmarken. Es ist nicht zu verwundern, dass N. so heftig und erbittert gegen Strauss kämpfte; er that eben nur das, was alle Welt damals that, und das war nicht unzeitgemäss. Nur Professor Dr. Theobald Ziegler, jetzt in Strassburg, legte in jugendlicher Keckheit eine Lanze für Strauss damals ein.

Strauss hatte in seinem Werke „Der alte und neue Glaube“ in optimistischer Weise, wie nahezu alle Deutsche zu damaliger Zeit —

---

[1]) Vgl. auch Meltzer, Biblische Geschichte, Schulbibel oder alttestamentliches Lesebuch? Dresden, Bleyl und Kaemmerer. 1899; Alttestamentliches Lesebuch und unverkürztes Neues Testament. (Protestantische Monatshefte, 1900. III).

[2]) Im 33. Jahrbuch des Vereins für wiss. Päd. (1900) sagt Reukauf, meine Stoffauswahl könne für Volksschulverhältnisse noch nicht als geeignet angesehen werden. Ich werde mit Vergnügen zugreifen, wenn jemand eine passendere Auswahl bietet; Reukaufs Einwendungen S. 294–96 aber haben mir nicht einmal negativ viel helfen können. Was besonders an Am 5, 24; Jes. 10, 3. 15; 29, 14 schwer verständlich sein soll, ist mir unverständlich. Die Namen Jes. 10, 9. 28–32 sind doch natürlich nicht zu merken, wohl aber kann man die Sache an der Karte oder Tafel veranschaulichen. Gegenüber der Angst vor der zu derben, drastischen Ausdrucksweise der Propheten muss ich sagen: nur nicht gar so zimperlich! Jesus ist's auch nicht gewesen (Mt. 7, 6; 15, 17. 19; 23, 25. 27). Sodann betrifft das fast alles nur Stellen aus Jesaja, den ich erst in 2. Linie gestellt habe, d. h. der nur mehr für höhere Schulen, die auf dem Titel der Präparationen mit angegeben sind, berechnet ist. Für triftigere Einwände und Verbesserungen werde ich stets empfänglich sein.

1870 und 71 —, nicht nur die Freude über den Erfolg, sondern auch die Hoffnung auf das Kommen einer einheitlichen Kultur zum Ausdruck gebracht. Dies vermochte N. nicht nachzufühlen, da er — wie auch schon erwähnt — kein Politiker war und dazu in der damals Deutschland nicht sehr wohlgesinnten Schweiz lebte. N. zweifelte daran, ob wir schon fähig seien, eine solche Kulturperiode, eine helenische Kultur, ein perikleisches Zeitalter, herbeizuführen [leider hatte er Recht] und veranlasste dadurch — unbeabsichtigt — die Kritik, umzukehren, die nun Strauss viel schonender behandelte. N. aber benahm sich masslos gegen Strauss, griff sogar dessen Persönlichkeit an und sprach ihm das Schriftstellertalent ab, obgleich Strauss einer der bedeutendsten Schriftsteller unserer Zeit ist. Er schreibt schön, dabei schlicht und einfach, echt apollinisch, was gerade für den den dionysischen Stil anwendenden N. ein Grund mehr war, Strauss masslos anzufeinden. Hierin zeigte N. auch etwas von philologisch-schulmeisterlicher Natur. In seiner Kritik bediente er sich oft recht unfeiner Ausdrücke. Die Historik erscheint ihm als der Grundfehler unseres Volkes und unserer Zeit, da dieselbe nur noch als Wissenschaft betrieben wird, die Beziehung der Geschichte auf das Leben aber leider in unserer Zeit vielfach verloren gegangen ist. Diesen Gedanken spinnt N. weiter aus in seinem Werke: „Vom Nachteil der Historie für das Leben“. Doch verkennt er auch den Nutzen derselben nicht.

N. weist in diesem Werke auf die Schäden, die durch die Ueberschätzung der Geschichte entstehen, hin; dieselben bestehen darin:

1. dass der moderne Mensch an Schwäche leidet,
2. dass sie zur Einbildung verführt, als besässen wir die Tugend der Gerechtigkeit allein,
3. dass der Einzel- und Völkerinstinkt ausgelöscht und das Leben gestört wird,
4. dass sie den Glauben erweckt, dass wir Epigonen sind, mithin die blinde Macht der brutalen Fakta zur Herrschaft bringt („Es war einmal!“),
5. dass sie eine gewisse Stimmung des Cynismus erweckt, der da sagt: „Wie herrlich weit haben wir es gebracht!“ Und hier wendet sich N. besonders gegen E. von Hartmann.

N. schätzt die Geschichte gering, wenn sie von Massen (Völkern) ausgeht. Das Ziel der Geschichte ist nach seiner Ansicht nicht im Augenblick zu suchen, sondern in jedem Augenblick in einem Ideal. (Hierin erkennen wir wieder N's. Individualismus.)

Gegen diese Ueberschätzung der Geschichte, einem Leiden unserer Zeit, legt N. im Namen der Jugend, und zwar der gesunden — N. war es damals auch noch — Protest ein; er will dieselbe von der Erziehung durch die Geschichte befreien. Die einzig richtige Bildung ist nach seiner Ansicht die der Griechen, wenn sie auch unhistorisch war.

Als Mittel gegen die Ueberschätzung der Geschichte giebt N.

Kunst und Religion an, durchaus romantisch; diese führt er gegen die Wissenschaft ins Feld: Mythe stellt er ein gegen Wahrheit. — Am Schluss dieser Schrift, welche die gedankenvollste und beste N's. ist, spricht er auch über Schule und Erziehungswesen, doch geschieht dies noch viel genauer in fünf Vorträgen, die er 1875 in Basel hielt, und die in Buchform unter dem Titel erschienen sind: „Ueber die Zukunft unserer Bildungsanstalten". Beide Schriften müssen nebeneinander betrachtet werden, zeigen sie uns doch N. auch als Pädagogen. Derselbe kleidet seine Gedanken in letztgenannter Schrift in das Gewand eines platonischen Dialoges. Wir haben keine Kultur und daher keine Bildungsanstalten, so folgert er; denn die bestehenden sind nichts wert. Die Gymnasien bilden wohl Gelehrte, aber keine Menschen. Dieselben vernachlässigen die Muttersprache, aber sie führen ebensowenig die Schüler in die Kenntnis des klassischen Altertums ein. Hierauf spricht N. von der Präponderanz des wirklichen Griechentums, das allein die richtige Bildung besessen, wenngleich dieselbe unhistorisch (ohne Geschichte) war, im Gegensatz zu dem von den Philologen gelehrten. Auch geht N. scharf ins Gericht mit den Philologen, seinen ehemaligen Kollegen. Durch das Uebermass von Gymnasien und Progymnasien, vom Staat errichtet oder doch beaufsichtigt, seien viele schlechte Lehrer infolge des Bedürfnisses mit angestellt worden. Demnach ist der Staat in letzter Linie daran schuld, dass die Gymnasien und auch die Universitäten verdorben sind; so schliesst N. Auf die akademische Freiheit in den Universitäten übergehend, sagt N., dass zwar der Student das Recht habe, dieses oder jenes zu hören oder nicht, dass aber dahinter der Staat mit seinem Aufsichtsrecht und seinen Prüfungen stehe, demnach die Freiheit hinfällig sei; auch töte die Universität die Philosophie durch die Geschichte der Philosophie; ferner pflege sie keine Kunst, und zu dem klassischen Altertum stehe sie auch in keinem lebendigen Verhältnis. Die Universitäten, so behauptet N., bieten der studierenden Jugend weder Führer, noch Muster, noch Methode. So konnte es denn auch nicht anders kommen, als dass N. über die Gründung einer neuen Universität (Strassburg) klagt.

Nach all' diesen Auslassungen erscheint die Frage gerechtfertigt: Was setzt nun N. an die Stelle dieser kritisierten Unterrichtsanstalten? Der 6. Vortrag, in dem er zu dieser Frage Stellung zu nehmen gedachte, blieb aus, da N. krank wurde. N. war auch über dieses Neue sich selbst nicht klar, wie aus den hinterlassenen Entwürfen zu diesem 6. Vortrage hervorgeht. Er beabsichtigte nämlich in Graubünden ein Schlösschen zu erwerben, sich dort niederzulassen und die hervorragendsten Lehrer dorthin zu berufen — nicht um Schüler, sondern um Lehrer zu bilden.

Wir sehen aus allen diesen Auslassungen N's., dass er Neigung zum Uebertreiben, zum Negieren besitzt, und das kommt daher, dass er weder die feste Stütze der Mathematik und der Naturwissenschaften

besitzt — wie schon früher erwähnt — noch diejenige der Geschichte, und so schwebt seine Kritik in der Luft. In dieser Zeit ist sich N. seiner Einseitigkeit noch bewusst, später aber glaubte er an die vollkommene Wahrheit seiner Kritik und wurde immer bitterer. So spricht er zuletzt den Deutschen nicht nur die äussere Form ab, sondern auch den Geist; die Deutschen sind — nach seiner Ansicht — die Barbaren unter allen Völkern der Erde, und er sagt: Der Phönix solle sich hüten, seine goldenen Eier in Deutschland niederzulegen. (Ist dies nicht paradox!)

So kam es, dass N. in seiner Rastlosigkeit und in seinem Unbefriedigtsein Ruhe in der Philosophie von Schopenhauer suchte, und wir hätten weiter zu sprechen von:

c) N. in seinem Verhältnis zu Schopenhauer.

Schon das bisher Erwähnte aus den ältesten Schriften N's. zeigt untrüglich, dass er unter dem Einflusse Schopenhauers steht. N. bekennt selbst, dass, als er die erste Seite aus Sch's. Werken gelesen, bei ihm der Entschluss feststand, keine Seite derselben ungelesen zu lassen. Wir finden denn auch, dass N. nicht nur die Vorzüge Schopenhauers, als: eleganten, kunstvollen Stil, dionysischen, pessimistisch tragischen Inhalt, sondern auch die Mängel desselben, wie: grosse Perioden, ofte Wiederholungen, unnötige Fremdwörter, annahm. Dies Leidvolle und Tragische, dieses Aktive und Vorwärtsstreben entsprach vollkommen N's. eigenem Wesen, daher sein innerer Zug zu Schopenhauer. Doch nicht so ganz gab sich N. dem System Schopenhauers hin; es flösste ihm sogar Misstrauen ein, aber die Persönlichkeit des Philosophen zog N. ganz an; hinter der Philosophie sah er den Menschen, der ein Künstler ist, und dieser geniale Mensch spricht ihm an.

N. sah eben in Schopenhauer seinen Erzieher vermöge dessen Systems, Stiles und Genies. Aus der Aufstellung des Grundsatzes: Die Menschheit soll eifrig daran arbeiten, einzelne grosse Menschen zu erziehen, den Schopenhauer als das Ziel der Kultur hinstellt, zieht N. für sich die Berechtigung, an der heutigen Kultur Kritik zu üben, und was für eine beissende, scharfe Kritik! Er wendet sich mit derselben in erster Linie gegen den deutschen Professor, von dem die Kultur ausgehen soll, und entwirft von demselben zwar ein fein ausgearbeitetes, doch karikiertes Bild. Er zeigt dann in voller plastischer Darstellung den Genius, wie er ihn sich denkt, doch ist derselbe einseitig und subjektiv dargestellt. Ausgehend von dem Rousseau'schen Menschen, dem tyrannischen, darauf übergehend zu dem Göthe'schen, dem beschaulichen, zeichnet er nun als den dritten den seinigen — den thätigen. Es lag die Annahme nahe, dass N. als diesen Genius in den 70er Jahren ein politisches Ideal zeichnen würde (Bismarck?), doch nein, N. stand eben der Politik zu fern; so schilderte er den modernen Genius als Philosoph und Künstler, und dieser ist Schopenhauer, und

auch dieser nicht in eigener Person, sondern der Schopenhauer'sche Mensch, der Philosoph, Künstler und Heilige.

Zur Entwicklung solcher Menschen bedarf es der vollen Freiheit und der reinen Wahrheit; nur in dieser Atmosphäre vermag sich der moderne Genius zu entwickeln. Dies kann aber, nach N's. Meinung, auf den heutigen deutschen Universitäten nicht geschehen, da der Staat hinter denselben steht, der Freiheit und Wahrheit nicht vertragen kann. Der geharnischte Ritter, wie er von Dürer gezeichnet wird, das ist sein Ideal. Wie stellt sich nun N's. Verhältnis zu diesem Genialmenschen? Es scheint fast, als habe sich N. bei der Zeichnung desselben selbst im Auge gehabt, zumal er nicht an übergrosser Bescheidenheit litt, doch spricht er es nicht aus; ja an einer Stelle sagt er sogar, dass dieser Genialmensch Schopenhauers unerreicht dastehe, also auch über ihm als Ideal, und dies peinigt ihn. Aber auch zu dem zweiten Idealmenschen, Richard Wagner, schaut N. hinauf, dem Vertreter der Musik, derjenigen Kunst, der Schopenhauer eine gesonderte Stellung unter den Künsten angewiesen hat. So kommen wir denn zum 4. Abschnitt des I. Teiles, der da handelt von:

d) N's. Verhältnis zu Richard Wagner und zur Musik.

N. verehrt in R. Wagner — so wie in Schopenhauer — den genialen Tonkünstler und den Philosophen. In seiner Schöpfung: „Tristan und Isolde“ tritt uns im Schlusse die Schopenhauer'sche Philosophie entgegen. Hatte N. schon während seines Aufenthaltes in Schulpforta Werke Wagners kennen gelernt und mehr noch später in Leipzig, wo er auch W. vorgestellt wurde, so trat er demselben doch erst persönlich näher während seines Aufenthaltes in Basel. R. Wagner lebte nämlich damals in einer Villa bei Luzern, und hier besuchte N. ihn öfter. Zuerst war N. nur der empfangende Teil, doch später wurde auch er der Geber durch seine „Geburt der Tragödie“. Damals gab es für W. Feinde ringsum, um so wohlthuender war da für ihn die Freundschaft N's. Die Schwester N's. sagt, das gemeinsame Leben dieser beiden (1872) sei ihr zuweilen vorgekommen wie dasjenige auf der Insel der Glücklichen. N. beschloss denn auch, Richard Wagner ein grosses Opfer zu bringen, darin bestehend, in Deutschlands grösseren Städten Vorträge über Wagner und seine Kunst zu halten; doch es blieb bei dem Vorsatze. Die Entwürfe zu diesen geplanten Vorträgen sind uns aber in den „Bayreuther Horizontbetrachtungen“ erhalten geblieben. N. schildert Wagner als denjenigen Genius, der den Mythus wieder belebt, der erst das Deutsche schafft.

Nach Wagners Uebersiedelung nach Bayreuth wurde der Verkehr zwischen beiden Männern seltener, wodurch auch die Freundschaft zwischen beiden etwas erkaltete; neben dem rein äusserlichen Grunde waren es aber noch innere. W. war durch die Anfeindungen misstrauischer, durch die Verehrung, die er genoss, empfindlicher

(als Künstler) geworden. Aber auch N. hatte einen Ruf erlangt, dadurch wurden beide eifersüchtig aufeinander. Dazu kam, dass N. eine durchaus feine Natur war, während Rich. W. im Umgange und Verkehr nicht nur derb, sondern auch unfein werden konnte. Witzeleien und Sticheleien in sächsischer Mundart liebte W. sehr. Endlich huldigte Rich. W. dem Antisemitismus, den N. für „gemein" erklärte.

W. ist als Künstler eitel; da nun N. Neigung zu Brahms zeigte, nimmt ihm das W. übel. N. erklärte selbst, dass er nicht das Talent habe, treu zu sein, aber nicht einmal die Eitelkeit besitze, treu zu scheinen; daher auch der Rückgang in der Freundschaft beider. Da nun beide eitel waren, so musste das zum Bruche, ja zum Skandal führen. Doch verfasste N. vorerst noch eine Wagner verherrlichende Schrift: „Richard Wagner in Bayreuth". 1875. Man merkt aber bereits, dass es N. schwer wird, W. als Mensch zu schildern. Wir entnehmen aus dieser Schrift: Richard Wagner arbeitet mit seinen Opern auf den Erfolg, den Effekt hin, doch ist ihm hierin Meyerbeer über, darum wird W. zum Kritiker. Er schreibt nicht mehr — wie anfangs — für das vornehme Publikum, das nur das Theater dem Effekt, der äusseren Darstellung wegen besucht, sondern er wendet sich später mit seinen Dichtungen und Kompositionen an das Volk, so z. B. im „Tannhäuser". Doch W. kannte bald auch dieses nicht mehr, er philosophiert nur noch in Tönen; er kennt nur noch sich, den Künstler, so in „Tristan und Isolde" und in den „Meistersingern". Wie Rich. W. hier den deutschen Volksgeist schildert, kann es nur noch Luther und Beethoven. W. ist nun Dichter und Musiker zugleich. Er verleiht durch die Töne allem in der Natur eine Sprache. Mit dieser Kunst wendet sich nun W. an alle, an die Vornehmen sowohl, als auch an die Geringen. N. setzt Rich. W. als Dichter in Gegensatz zu Göthe, indem er nachzuweisen sucht, dass ersterer mit der Renaissance fertig geworden sei, sich durch dieselbe hindurchgerungen habe, in der Göthe stand. Da wir nun gleichfalls aus der Renaissance hervorgegangen seien, deshalb verstünden wir Rich. W. nicht: dessen Kunst sei diejenige der Zukunft.

Obgleich N. in dieser erwähnten Schrift sich noch bemüht, ein Loblied auf Rich. W. zu singen, merken wir in derselben jedoch schon die innere Entfremdung. Bald darauf tritt dieselbe vollständig ein. Im Jahre 1876 reiste N. auf wiederholte Einladung hin nach Bayreuth, um den Aufführungen der „Nibelungen" beizuwohnen, und hier erlebte er die grössten Enttäuschungen seines Lebens. Bei den Proben wollte alles noch nicht so recht klappen, veranlasst durch die neuen Räume und durch die aus allen Teilen des Vaterlandes herbeigekommenen, aneinander noch nicht gewöhnten Schauspieler. Schon dies verstimmte N. Er reiste in den Böhmer Wald. Zu den Aufführungen kam er zwar nach Bayreuth zurück, doch die Enttäuschung wurde grösser. Durch den Besuch des deutschen Kaisers und des Königs von Bayern waren Wagner und seine Frau Kosima vielfach

infolge der Repräsentationspflichten abgehalten, auch abgehetzt, daher manchmal ungeniessbar; dazu kam das Drängen des herbeigeströmten Publikums in dieser kleinen Stadt, die Aristokratie, die Geldprotzen, die steifen Engländer und die Spiessbürger des Städtchens. Dies alles verdarb N. so die Stimmung, dass er schon vor Schluss der Vorstellungen von Bayreuth abreiste, innerlich entfremdet von R. Wagner. Später kam er zwar nochmals mit W. auf einer Reise zusammen, doch der Bruch war fertig. N. erkannte in W. eine Kulturgefahr, vor der er, als Kulturkritiker, sich berufen fühlte, zu warnen. W. hatte davon gehört und fühlte sich natürlich verletzt. Im Jahre 1888 gab dann N. die Schrift heraus: „Der Fall Wagner". Hier tritt N. gegen W. auf, und zwar in satyrischer, taktloser Weise. Dies war nur dadurch möglich, dass diese Schrift eben unmittelbar vor Nietzsche's Geistesumnachtung entstand.

Erst liebte und verehrte N. Richard Wagner, nun seciert er denselben bis zum Tode; dies ist eine Folge der zersetzenden Natur N's. Doch hatte N. auch einigen Grund zu seiner Handlungsweise. R. W. hatte nämlich seine Gesinnung auffallend geändert, indem er in seinen Schöpfungen von den Ideen Feuerbachs zu denen des Christentums überging, und sich vor denen beugte; von der Erlösung vom Tyrannen ging er über zu der durch den Tod und endlich zu derjenigen im christlichen Sinne. Man vergleiche hierzu seine Werke „Tristan und Isolde", „Siegfried" und „Parcival".

N. ist nun nicht der Umkehr W's. wegen aufgebracht, sondern seiner Charakterschwäche wegen und sieht in diesem Abfall W's. zugleich einen solchen von der Musik und ein Zuwenden desselben zur Schauspielkunst. Nun lobt N. auch einmal die Deutschen, und zwar deshalb, weil sie nichts von W. wissen wollten und sich von demselben abwendeten. Alle diese Absagen N's. gegenüber R. W. sind niedergelegt in dem Werke: „Richard Wagner in Bayreuth". 1875. Schon in dieser Schrift nimmt N. gleichsam Abschied von Rich. W.; der Bruch wird aber noch grösser in den Jahren 1878 und 1888, ja skandalös. N. nennt ihn selbst sein grösstes Erlebnis, aber auch seine Genesung. Der Bruch mit Schopenhauer war doch lange nicht so vollkommen gewesen, wie der mit Rich. Wagner, kehrte doch N. immer wieder zur Philosophie zurück.

2. Die zweite Periode: N. befreit sich von dem Einflusse Schopenhauers und Rich. Wagners mit Hilfe des Positivismus. N. als Positivist.

Bereits 1875, als N. verstimmt von Bayreuth wegging, schrieb er zu Klingenbrunnen im Böhmer Wald „Die Pflugschar — Menschliches, Allzumenschliches". Mit dieser Schrift steht er bereits auf dem Standpunkte des Positivismus. Bisher befand er sich auf demjenigen des Dionysmus, was umsomehr verwundern musste, da N. als Denker den Denker, als Freigeist den Freigeist schmähte. Jetzt endlich wird sich N. klar über diesen Zwiespalt und wendet sich nun dem so ganz

anders gearteten nüchternen, der Wahrheit zustrebenden Positivismus zu, was schon in seinen letzten Werken der vorigen Periode bemerkbar ist. Doch auch diesen Schritt thut N. nicht ganz selbständig, ebensowenig wie dies früher geschah (Schopenhauer und Rich. Wagner); jetzt übt Paul Ree, zu dem er wie ein gleichberechtigter Genosse steht, Einfluss auf ihn aus. N. hatte Ree in Basel kennen gelernt, der Psycholog und Philosoph ist. („Thyria.") Im Jahre 1876 ging N. mit ihm nach Italien, wo er sich unter dem ewig blauen Himmel viel wohler fühlte als im Norden. Hier machte N. noch die Bekanntschaft mit Fräulein von Meisenburg („Memoiren einer Idealistin") und einem Studenten — Albert Brenner.

Während dieses Aufenthaltes in Italien bearbeitete Ree das Thema: „Ueber den Ursprung der moralischen Empfindung," das er in positivistischem Sinne beantwortete. N. ist in dieser Gemeinschaft empfangend und gebend thätig gewesen, was man auch dem Werke Rees anmerkt. „In dieser Broschüre merkt man Lücken, doch sind dieselben besser als Lückenbüser"; dieses Wortspiel stammt von N.

Im Herbst des Jahres 1877 kehrte N. nach Basel zurück, doch gab er bereits 1878 die Stelle am Pädagogium auf und las nur noch an der Universität, doch unter grossen neuralgischen Schmerzen, so dass er im Frühjahr 1879 auch diese Stellung aufgab. Peter Gast schreibt nun für N. „Menschliches, nur Allzumenschliches," dem er in den Jahren 1880 und 1881 je einen Nachtrag folgen lässt. N. widmete dieses Werk Voltaire — eine sonderbare Widmung —, und zwar an dessen 100. Todestage. N. widmet sein Werk nämlich dem Manne des kalten Verstandes, „dem Befreier des Geistes", der Freigeist dem Freigeist — welche Wandlung bei N.!

N. lobte nun alles Englische, eine Folge davon, dass Ree ihm von den englischen Realisten erzählt und vorgelesen; selbst gelesen hat N. deren Werke nicht, wohl aber diejenigen der Franzosen mit ihrem skeptischen Verstandeswesen. („11 Gebote des Freigeistes" aus den sorentiner Papieren). Wir finden hier bei N., genau wie bei seinen französischen Vorbildern, alles nur aphoristisch, weshalb es auch schwer fällt, gerade über diese Periode ein abgeschlossenes und abgerundetes Bild zu geben. Reich an Einfällen ist N. in dieser Periode, doch gleichen dieselben dem Flugsande, die in den verschiedenen Kapiteln aufgesucht werden müssen.

a) N. stellt das Moralproblem auf.

Ree hatte gesagt: „Der moralische Mensch steht der intelligibeln Welt nicht näher als der physische". Dies ist der Standpunkt des Positivisten. Doch wurde derselbe von N. bald wieder verlassen. Er stellt Psychologie in Gegensatz zur Metaphysik und seziert die Moral durch Psychologie und Geschichte. Durch die Psychologie will N. den Ursprung der Moral ergründen und wird Immoralist. Er bricht mit dem Idealismus und begiebt sich in die Arme des Naturalismus.

N. ist hierin abhängig von den englischen Realisten, macht aber die von diesen geschriebenen Werke leichter verständlich und trägt so mit bei zum Sturz (? D. R.) der Kant'schen Philosophie. N. sucht nachzuweisen, dass Freiheit nur Schein ist, wie auch der junge Schleiermacher es that, darum ist niemand für seine Thaten verantwortlich (immoralisch!).

N. beantwortet nun die Frage: Woher ist unsere Moral entstanden? 1. aus der Sitte, 2. aus dem Nützlichkeitsprinzip (Utilitarismus). Der Verfasser widerspricht sich öfter, was gleich bemerkt werden soll. Wie kann sich nun der einzelne Mensch, der Egoist, dem Gemeinleben und Gemeinnutzen unterordnen, der den eigenen Nutzen im Auge hat? Der Mensch ist selbstsüchtig, doch besitzt er auch sympathische Instinktsregungen (Wohlwollen, Freundlichkeit und Höflichkeit); diese hat die Allgemeinheit zu pflegen. Die Begriffe „gut“ und „böse“ sind doppelter Herkunft, sie stammen aus der Seele der herrschenden Kaste und aus der der Bedrückten. Sittlichkeit erblüht auf dem Boden der herrschenden Kaste, Unsittlichkeit (das Böse) auf dem der Bedrückten (grausam-zurückgeblieben, Bedrückter = böse). Aus dem Zwang der Allgemeinheit zu Moral entsteht das „Uebertier“. —

Das Moralproblem gehört aber zum Kulturproblem, daher spricht er

b) Vom Kulturproblem.

Nun findet auch Socrates von N. mehr Würdigung; N. fühlt sich sogar zu Socrates — dem Moralisten — hingezogen. Ja N. spricht die Meinung aus, dass Socrates einst an die Stelle von Christus treten wird. Wer eben die Wissenschaft produziert, der steht jetzt N. am nächsten. Wissenschaft schafft Leben, und das ist jetzt N. das Höchste. Nun schätzt er Erkenntnis der Wahrheit hoch, und dadurch auch die Historie, die Geschichte, da das historische Erkennen das Erkennen selbst ist. Jetzt betont N. das wissenschaftliche methodische Arbeiten, das Forschen, und schätzt es höher als Genie und Talent, besonders für den Forscher und Gelehrten. N. sagt: An das Genie glauben, ist Aberglauben, an das eigene zu glauben, ist der grösste, der auch Napoleon I. zu Fall brachte. N. kommt später nochmals auf Napoleon zu sprechen, was hier schon angedeutet werden soll. — Die Herabwürdigung des Genialen richtet sich in erster Linie gegen Richard Wagner; später, als N. an sein eigenes Genie glaubt, schätzt er dasselbe wieder hoch. Vor allen Dingen wendet sich N. selbstverständlich gegen das künstlerische Genie: denn auch die Genies bringen neben Gutem auch Mittelmässiges und Schlechtes hervor. Er warnt sogar vor der Gefährlichkeit dieser künstlerischen Genialität und sagt: „Der Künstler ist ein herrliches Ueberbleibsel einer vergangenen Periode“. Dabei bedenkt N. nicht, dass auch zur Hervorbringung von etwas Genialen Arbeit und geniale Urteilskraft gehören. Er ist eben blind im Kampfe

gegen Rich. Wagner. N. geht sogar so weit, sich gegen die Verehrung des Künstlers zu wenden. Welcher Umschwung in dem einstigen Romantiker!

N. spricht nun endlich noch über die Kunst (neben Religion und Wissenschaft) in ihrem Verhältnis zur Kultur. Während er in der 1. Periode die Kunst auf die erste Stufe erhob, thut er dasselbe jetzt — in der 2. Periode — mit der Wissenschaft. Jetzt giebt er als Ziel der Kultur nicht mehr Erzeugung des Genies, sondern Erkenntnis der Wahrheit an, daneben die Humanität.

Wir bemerken ferner neben diesem Optimismus bei N. bereits den Pessimismus, weshalb er sich auch bewogen fühlt, die Notwendigkeit der Leidenschaften und Einseitigkeiten anzuerkennen. Dies ist nicht mehr positivistisch und deutet schon auf die letzte Periode hin. Doch vorher ist noch hier zu berücksichtigen:

c) N.'s Stellung zu Staat und Religion.

N.'s Stellung zum Staat ist bereits bekannt; er räumt demselben keinen Einfluss ein; N. war eben keine politische Person, er konnte keine Beziehungen zum Staat gewinnen und in kein Verhältnis zu demselben treten. Darum auch rät er dem Freigeist, so wenig wie möglich sein kleines Amt wichtig zu nehmen. N. zeigt grosse Abneigung und Geringschätzung gegen alles staatlich Politische. Er, der Aristokrat, hat die demokratisierende Thätigkeit des Staates satt; er schreibt derselben die Entgöttlichung des Staatsbegriffes zu und die damit zusammenhängende beginnende Auflösung des Staates. Dabei stellt N. die Behauptung auf, dass wir auch ohne Staat leben können, und weist nach, dass die Beseitigung — Auflösung desselben die Aufgabe der Demokratie ist. Der Staat ist nichts Notwendiges, sagt N., daher auch nichts Bleibendes, sondern nur eine menschliche Erfindung. (Welche Widersprüche!) Doch warnt N., schon jetzt die Hand anzulegen, ihn zu beseitigen. Dagegen rät er, mit der Beseitigung der Nationalitäten zu beginnen und ein europäisches Mischvolk zu begründen, wobei er die Hauptaufgabe den Deutschen zufallen lässt. Hierbei kommt er auch auf den Antisemitismus zu sprechen, dessen Feind er ist, wie wir bereits bei seinem Verhältnis zu Rich. Wagner erwähnt haben. Bei der Auflösung der Nationalitäten weist er den Juden die Aufgabe zu, eine starke europäische Mischrasse mit bilden zu helfen, wozu dieselben ganz besonders geeignet seien aus folgenden Gründen:

1. Leid adelt, und die Juden haben viel Leid erfahren;
2. die Juden gaben der Menschheit den liebevollsten Menschen — Jesu, den weisesten Menschen — Spinoza, das grösste Buch — die Bibel;
3. die Juden hielten die Ueberschwemmung von Osten her auf.

Die Nationalitäten müssen fallen, sagt N., da sie nur durch Lüge und Krieg bestehen, und doch rechtfertigt N. den Krieg. Wir be-

gegnen hier — wie so oft bei N. — abermals Widersprüchen. Voltaire, dem — wie schon erwähnt — dieses Buch gewidmet ist, wäre gewiss mit diesem Kosmopolitismus einverstanden gewesen, doch nie mit der Verherrlichung des Krieges, wohl aber auch mit der Stellung, die N. nun zur Religion im allgemeinen und zum Christentum im besonderen einnimmt. N. lehnt dieselben ab, wenn er auch öfter seine Stimmung in Bezug hierauf wechselt. In der 1. Periode schätzte er wohl den Mythus, doch glaubte er nicht an denselben, sondern liess ihn nur als Mittel zur Kultur gelten. Jetzt lässt er denselben fallen und bezeichnet ihn als Irrtum; ebenso geschieht es der Religion. Die Religion ist allerdings nicht für Gelehrte und die moderne Menschheit, welche die Natur als Notwendigkeit betrachten. Doch finden wir bei N. auch nicht den Naturpantheismus, wie ihn Goethe besass, da er nie seine Ueberzeugung war. N. wendet sich ebenfalls gegen die Wunschtheologie Ritschl's (Albrecht), da Wünsche sich vielfach auf Irrtümern aufbauen und zu Irrtümern führen. Alles Religiöse als Sittliches, als ein Ausfluss des Gefühlslebens, war eben dem Verstandsmenschen N. unbekannt und daher unmöglich, und darum verwirft er die Religion und damit das Christentum. Mit dieser positivistischen Ansicht über Religion verurteilt N. zugleich das Christentum. — Christentum fällt bei ihm unter den Begriff Romantik, und die wichtigste Lehre des Christentums, das Erlösungsbedürfnis und Erlösungswerk, verwirft er als Mythe. Besonders verdächtig am Christentum ist N. das Natürliche, d. h. dass der Mensch von Natur sündhaft sei. Dies sowie das Erlösungsbedürfnis bezeichnet er als Einbildung. So zersetzt er psychologisch und historisch das Christentum, er seziert dasselbe zu Tode. Die Frage: Wenn Christus die Welt erlösen wollte, ist ihm dies gelungen oder nicht? verneint er. Es ist demnach selbstverständlich, dass N. über den Protestantismus, dem er angehört, ebenso abfällig urteilt. Hier begegnen wir abermals grossen Widersprüchen; denn während er früher — wie erwähnt — Luther als den besten aller Deutschen und dessen Bibelübersetzung als das grösste Werk hinstellt, bezeichnet er Luther jetzt als den Feind der Renaissance, als denjenigen, der den Protest der nordischen Geister entfacht. „Wenn Luther wie Huss verbrannt worden wäre“ — sagt N. — „wäre die Morgenröte eher aufgegangen.“ Die Weltgeschichte hätte ohne Luther einen herrlichen Gang eingeschlagen, so urteilt N. Man erkennt hierin die Einseitigkeit in N.'s Urteil und den Umstand, dass derselbe kein Verständnis für den Uebergang des Mittelalters zur Neuzeit besass. — Es hielt schwer, wie schon bemerkt, aus dem Reichtum dieser aphoristischen Zeit ein abgeschlossenes Bild darzustellen. Die Werke, die uns über diese Periode von N. zu Gebote stehen, sind das bereits mehrfach erwähnte: „Menschliches, nur Allzumenschliches“ und die beiden anderen: „Von der Morgenröte“ und „Von der fröhlichen Wissenschaft“. Die beiden letztgenannten bezeichnen den Uebergang von der 2. zur 3. Periode.

d) Uebergang.

Die ganze 2. Periode kann man als Uebergang von der 1. zur 3. bezeichnen. N., der Heraklit in seinem Werke „Menschliches etc.“ viel benützt hat, befindet sich beständig im Zustand der Häutung, wie er selbst sagt, oder in stetem Fluss. Er setzt eine vollständige Kenntnis der Naturwissenschaft voraus, und fragen wir: Wie steht's bei ihm damit? so müssen wir sagen, dass er selbst sehr wenig von Naturwissenschaft wusste, was er auch anerkennt, da er mit seinem Freund Ree gemeinsam dieselbe noch studieren wollte; doch wurde er krank und die Krankheit hielt ihn vom Studium ab; nach seiner Genesung erschien es ihm zu spät. Ree hatte unterdessen in Paris sich zum Arzt ausgebildet. So fehlten N. die grundlegenden naturwissenschaftlichen Kenntnisse. Er als Psycholog wendet die Physiologie allein auf seine psychologischen Theorien an; er gebraucht vielfach die Bezeichnung Physiologie, doch oft sehr unklar und meint, es sei mit der Anwendung des Wortes schon gethan. Er gebraucht das Wort Physiologie wie ein Geheimnis und glaubt in dem Worte den Zauberschlüssel zur Lösung psychologischer Probleme zu besitzen. Ebenso spricht N. viel von der Darwin'schen Lehre, besonders bei der Züchtung seines „Uebermenschen“, und weiss ebenfalls von derselben nur Oberflächliches. Es fehlt eben N. an der wissenschaftlichen Grundlage alles Pessimismus, an der Kenntnis der Naturwissenschaft. Aber Pessimismus und Positivismus müssen ohne diese Grundlage absterben. Auch in der Geschichte fehlte es N. an tieferer Kenntnis, daher muss auch seine Bedeutung für das Kulturproblem gering geachtet werden. Da N. nur immer er selbst blieb und nicht verstand, von sich zu abstrahieren, war der Positivismus für ihn nur Maske, Schauspielkunst; er treibt nur Vordergrundsphilosophie. So musste es kommen, dass N. nie Ruhe fand, er, der — wie er selbst sagt — ein „gemischter Mensch“ sei, aus Feuer (Leidenschaft) und Geist (Verstand) bestehend, der dem Wanderer gleiche. Hier finden wir wieder Anklänge an Hoelderlin („Der Wanderer und sein Schatten“), der dieselben Gedanken hatte. Davon handelt der letzte Abschnitt in N's. Werk; „Menschliches, nur Allzumenschliches“. N. sagt, er sei ein Wanderer, aber „nicht ein Reisender nach einem letzten Ziele, denn das giebt es nicht.“ Das ist aber nicht mehr Philosophie, sondern Poesie (Lyrik), die man nicht erleben kann; N. ist infolgedessen auch nicht mehr der Mann der Wissenschaft, sondern der der Poesie. Man kann nun nur noch fragen: Ist dieselbe schön oder nicht schön? Im Umgange in und mit der Natur kommt N. zur Poesie; der Anblick des Golfs von Neapel, das Weilen im Engadin, in den Alpen, das Wandern in Berg und Wald führen N. zur Poesie; er versteht die Natur wunderbar zu schildern. N. fühlt sich eins mit der Natur; er treibt romantische Aesthetik. Novalis nennt es Einfühlung, Naturbeseelung, N. aber „Doppelgängerei“. Er fühlt sich als Künstler, Tänzer, Luftschiffer des Geistes, doch er fällt als

solcher in die Tiefe herab und zerschellt, wenn er es auch noch nicht weiss. In der Natur fühlt sich N. frei und leicht und schreibt nun: „Von der Morgenröte“ und „Von der fröhlichen Wissenschaft“. Dieselben sind Uebergangsbücher.

(Fortsetzung folgt.)

B. Kleinere Beiträge und Mitteilungen.

I.

Der Geheime Rat Franz Wilhelm Kockel

ist mit dem 1. Juli 1901 in Ruhestand getreten. Geboren am 6. Januar 1830, war er von 1847—51 Schüler des Bautzener Seminars, von 1851—54 Lehrer im Rauhen Hause zu Horn bei Hamburg unter Wichern, von 1854—56 Lehrer an der Präparandenanstalt zu Bautzen, von 1856—62 Seminaroberlehrer in Nossen, von 1862—66 Seminaroberlehrer am Friedrichstädter Seminar in Dresden und von 1866—74 Direktor an derselben Anstalt.

Als er mit dem 1. Oktober 1874 als vortragender Rat und Dezernent des Volksschulwesens in das Königl. Sächs. Kultusministerium eintrat, stand er vor der Aufgabe der Neuorganisation des sächsischen Volksschulwesens nach den Bestimmungen des Volksschulgesetzes vom 26. April 1873 und der Verordnung zur Ausführung dieses Gesetzes vom 25. August 1874. Eine gewaltige Aufgabe, deren Lösung die höchsten Anforderungen an das Wissen, Können und Wollen, an die Besonnenheit und Weisheit eines gereiften Schulmannes stellte. Das beste Gesetz kann durch Missgriffe bei der Durchführung diskreditiert werden; vor diesem Schicksale ist das sächsische Volksschulgesetz von 1873 mit durch Kockels Rat und That bewahrt geblieben.

Es kann hier nicht des näheren auf das Lebenswerk des hochverdienten und herzlich verehrten Mannes eingegangen werden; verwiesen sei auf das zu seinem 70. Geburtstage erschienene Buch: „Franz Wilhelm Kockel. Aus dem Leben eines sächsischen Schulmannes. Nebst Festgaben früherer Schüler. Dresden, 1900, A. Huhle“. Das hier gezeichnete Lebensbild gewährt zugleich einen interessanten und lehrreichen Einblick in einen wichtigen Abschnitt der Geschichte des sächsischen Volksschulwesens. Sachsen stellte mit dem Gesetze vom 26. April 1873 sein Volksschulwesen auf eine Grundlage, auf der es den Anforderungen einer neuen Zeit gerecht werden sollte und konnte.

Kockels klarer Blick für das Wesentliche in der Mannigfaltigkeit der Erscheinungen innerhalb seines Wirkungskreises, seine vorurteilsfreie Beurteilung der Anschauungen und Bestrebungen anderer, sein Vertrauen auf die Macht des Guten und Edlen in der Menschen Brust und die Ueberzeugung, dass die vielgestaltigen Aufgaben des Erziehungs- und Unterrichtsgeschäfts

am sichersten und vollkommensten gelöst werden, wenn der Individualität der Lehrer und Erzieher unter der notwendigen, die Erreichung eines grossen Ziels gewährleistenden Beschränkung Raum zur Bethätigung gegeben, ein Wettstreit der Kräfte ermöglicht wird, bewahrten ihn davor, die zahlreichen ihm unterstehenden Kräfte in ein Netz engherziger bureaukratischer Bestimmungen zu verstricken.

Dass der Geheime Rat Kockel in diesem seinen Wirken ganz den Absichten der sächsischen Regierung entsprach, bezeugen die ihm verliehenen hohen Auszeichnungen. Bereits im Jahre 1891 erhielt er das Komturkreuz des Albrechtsordens II. Klasse, im Jahre 1897 den Titel eines Geheimen Rates, im Jahre 1899, nach 25jähriger Amtsthätigkeit als Dezernent, wurde er durch Verleihung des Komturs des Verdienstordens II. Klasse und bei seinem Abgange durch den Stern zum Komtur des Verdienstordens ausgezeichnet.

Die in den Grundzügen einheitliche Arbeit auf dem Gebiete des sächsischen Volksschulwesens wird gesichert durch Kockels Lehrpläne für die einfachen Volksschulen und die Fortbildungsschulen, sowie durch den behördlich festgelegten religiösen Memorierstoff. Die Lehrpläne gewähren der Ausgestaltung der Methode einen weiten Spielraum.

Der Abgang des Geheimen Rates Kockel bedeutet keine Trennung von seinem Vorgesetzten und seinen Mitarbeitern im Kultusministerium, keine Trennung von der Lehrerschaft des Landes. Sein Lebenswerk überdauert die amtlichen Beziehungen. Der Geist, in dem er geschaffen, der Geist weitschauender Fürsorge und weitherziger Duldung, verbunden mit der Fähigkeit, die Mannigfaltigkeit der Kräfte in den wesentlichen Punkten zu konzentrieren, wird bleiben und dem sächsischen Volksschulwesen einen gesunden Fortschritt sichern, sowie die Lehrerschaft in der idealen Auffassung ihres Berufs und in ihrer Arbeitsfreudigkeit erhalten und stärken.

D. H.

II.

Die 33. Jahresversammlung des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik zu Pfingsten 1901 in Hildburghausen.

Von Friedr. Franke, Leipzig.

Als Ort der diesjährigen Pfingstversammlung war in der vorigen Versammlung Hildburghausen gewählt worden. Man konnte deswegen wieder wie in Koburg (1888) und in Eisenach (1895) mehrere Mitglieder aus Bayern, und zwar aus Würzburg, sehen und hören. Sonst blieb, wohl infolge der Lage des Ortes und weil der Thüringer Verein der Herbartfreunde wenige Wochen vorher seine Jahresversammlung in Erfurt abgehalten hatte, der Besuch etwas unter der gewöhnlichen Zahl; hingegen war die Beteilignng an den Verhandlungen so eifrig, dass nur fünf Arbeiten des Jahrbuches zur Besprechung kamen. Der Staatsminister Freiherr von Heim, an welchen eine Einladung ergangen war, bedauerte in einem Briefe, der vorgelesen wurde, am persönlichen Erscheinen verhindert zu sein. Dagegen nahm

Regierungs- und Schulrat Schmidt an den Hauptversammlungen und auch an den geselligen Veranstaltungen teil.

In der Vorversammlung am Pfingstmontag abend begrüsste Seminarlehrer Dr. Reukauf die Erschienenen im Namen der Mitglieder Hildburghausens und des Meininger Landes. In der Osterversammlung des Thüringer Herbartvereins habe ich, führte er aus, Herbarts gedacht (seit Herbarts Geburtstag waren am 4. Mai 125 Jahre verflossen). Hier habe ich Zillers zu gedenken, den wir Meininger mit Stolz unseren Landsmann nennen, der den Verein f. w. P. gegründet und 14 Jahre lang geleitet hat und in dessen Geburtslande der Verein zum erstenmale tagt. Allerdings hat Ziller sein Heimatland ziemlich früh verlassen, um nach Leipzig zu gehen, nämlich während der Bewegungen des Jahres 1848. Die persönlichen Erinnerungen an ihn waren anscheinend ziemlich verloren gegangen, und seine Pädagogik gewann nur sehr allmählich Boden. Gegenwärtig aber sind unter den über 1000 Mitgliedern des Thüringer Herbartvereins allein 340 Meininger. Mit dem Wunsche, dass der Geist Zillers auf der Versammlung den Ton angeben möge, heisse ich alle herzlich willkommen. — Der Vorsitzende, Prof. Th. Vogt aus Wien, griff die Erinnerung an Tuiskon Ziller auf; es wurde an den noch lebenden Bruder desselben, den Wirkl. Geh. Staatsrat Ziller in Meiningen, ein Begrüssungstelegramm abgesandt, auf welches am folgenden Tage die Antwort einlief. Im weiteren wies der Vorsitzende auf verschiedene Umstände hin, die die äussere Ausbreitung des Vereins erschweren und der praktischen Durchführung der gewonnenen Erkenntnisse hinderlich sind. Immerhin hat der Verein im letzten Vereinsjahre um etwa 40 Mitglieder zugenommen. Erfreulich ist auch die Ausbreitung der Landschaftsvereine, insbesondere des Thüringer und des Rheinisch-westfälischen Herbartvereins, obwohl diese Ausbreitung, wie der Kassierer zeigen konnte, auf den Mitgliederbestand des Vereins f. w. P. nachteilig wirkt. Das Verhältnis des Vereins zu diesen Landschaftsverbänden war Gegenstand längerer Erörterungen. Die letzteren sind zwar erst durch die Vorarbeit des Vereins möglich geworden,[1]) aber sie sind doch nicht Zweigvereine desselben und können es auch kaum werden, weil die Aufgaben, die man hier und dort zu lösen sucht, verschieden sind. Dieser Verschiedenheit wegen darf sich auch der V. f. w. P. nicht etwa auflösen, um in den Landschaftsverbänden ein gespaltenes Dasein weiter zu führen. Es müssen also beide Arten von Vereinigungen neben einander weiter leben und gegebenen Falles auf Mittel denken, wodurch sie einander möglichst nahe gebracht werden. Nun wird geklagt, dass die grosse Zahl der Vereinsmitglieder von den Arbeiten der Landschaftsverbände zu wenig erfährt. Wenn aber die kurzen Hinweise, welche die „Mitteilungen“ bringen konnten, nicht genügen, so lässt sich in jedem einzelnen Falle nur dadurch helfen, dass ein Mitglied den betreffenden Gegenstand in einer besonderen Arbeit des Jahrbuches noch einmal kritisch oder wenigstens referierend behandelt. (Auf diese

[1]) Hierüber vergleiche man den Prospekt, welchen man, wie auch ein systematisches Inhaltsverzeichnis über die Jahrbücher 1—31, unentgeltlich erhält vom Schriftführer des Vereins, Fr. Franke, Leipzig, Wettiner Strasse 8, von Oktober 1901 ab Waldstrasse 58.

Weise ist seiner Zeit Vogts Arbeit über analytischen und synthetischen Unterricht entstanden als eine Antwort auf Anliegen der pädagogischen Gesellschaft in Württemberg; vergl. Jahrb. XXVII, S. 211. Blosser Wiederabdruck hat im Jahrbuche bisher nicht stattgefunden.) Ueber Mittel, um einen regelmässigen Besuch unserer Generalversammlung durch Vertreter der Landschaftsverbände zu ermöglichen, will der Vorsitzende mit den Vorständen der Landschaftsverbände in Verhandlung treten.

In Bezug auf das Folgende möchte ich zwei charakteristische Aeusserungen Zillers aus früheren Vorversammlungen anführen. Zunächst auf der 9. Generalversammlung, 1877 in Weimar, sagte er: „Sie werden aus den Abhandlungen, die ich ins Jahrbuch aufgenommen habe, ersehen, dass der Kreis der Mitarbeiter sich vermehrt hat, und darauf ist ein ganz besonderes Gewicht zu legen. Nach meiner Schätzung wenigstens beurteile ich das Wachstum der Kraft des Vereins gerade nach der Vermehrung der Anzahl der Mitarbeiter und ausserdem nach der wachsenden Beteiligung an unseren wissenschaftlichen Verhandlungen. Ich beurteile also das Wachstum der Kraft des Vereines keineswegs bloss nach der absoluten Zahl der Mitglieder.“ (Erläuterungen IX, S. 5.) Sodann auf der 11. Generalversammlung, 1879 in Grimma: „Ich habe schon längt den Wunsch gehegt, dass eine lebhaftere Wechselwirkung unter den wirklich aktiven Mitgliedern des Vereins stattfände. Hierzu reicht weder das Erscheinen des Jahrbuchs oder der Erläuterungen, noch eine der gegenwärtigen Zeitschriften aus. Wir sollten unausgesetzt unsere Meinung austauschen über herrschende falsche Systeme und Zeitrichtungen, über bedeutungsvolle Zeitereignisse, über bemerkenswerte Kundgebungen in Zeitschriften, Broschüren und Büchern. Wir sollten uns damit nicht auf unsern engsten Kreis beschränken, sondern zugleich an ein grösseres Publikum wenden — etwa in einer Monatsschrift, in der zugleich die ausführlichen methodischen Bearbeitungen des Unterrichtsstoffes Platz fänden.“ (Erläuterungen XI, S. 5.) Im Jahre 1881 erschien dann das Pädagogische Korrespondenzblatt, im Auftrage des Zillerschen Seminars herausgegeben von Bergner und Hoffmann, das allerdings nur bis Ostern 1883 erschien, wo das Seminar nach Zillers Tod aufgelöst wurde. Aus den einleitenden Worten geht aber hervor, dass gleich nach jener 11. Versammlung die Einrichtung von Rundschreiben getroffen worden war, die das Korrespondenzblatt nun ersetzen sollte, und aus S. 41 ersieht man, dass sich daran auch der jetzige Vorsitzende beteiligte, denn es heisst daselbst: „Haben Sie Dank für Ihre Bemühungen, durch welche die Tendenz meiner Kurrende eine greifbare und für die gemeinsame Sache erspriesslichere Gestalt gewonnen. Das Korrespondenzblatt ist zugleich eine schön entwickelte Frucht der früher periodisch erschienenen Mitteilungen an die Vereinsmitglieder.“ – Dies alles erwähne ich nur, weil Besinnung auf Früheres immer nützlich sein kann. Auch in Hildburghausen wurde die Einrichtung einer Vereinskorrespondenz angeregt, allerdings nicht eine solche, wie sie Ziller wünschte und wie sie dann zur Ausführung kam, sondern, etwa nach dem Vorbilde des evangelischen Bundes, gedruckte Mitteilungen, Meinungsäusserungen, Ratschläge u. dergl., welche an Zeitschriften und auch an

Zeitungen zum Abdruck versandt werden sollten. Es wurde dazu bemerkt, dass diese Korrespondenzen des evangelischen Bundes im ganzen rein agitatorischen Zwecken dienen und damit eine Aufgabe dieses Bundes erfüllen, dass aber die wissenschaftlichen Ziele unseres Vereins auf solche Art wohl kaum gefördert werden dürften. Zur Verbreitung neuer Errungenschaften reichen jetzt die bestehenden Organe und die Landschaftsverbände aus; die wirkliche, positiv fördernde Arbeit aber verlangt eine anhaltende Vertiefung und wird durch kleine Mitteilungen nicht gefördert. (Es ist nötig, „dass man eine Gedankenarbeit, die in der Mitte des Vereins ausgebildet worden ist, auch wirklich innerlich durchgemacht habe“. Erl. X. S. 5.) Das innerliche Durchmachen braucht aber nicht die breite Oeffentlichkeit, sondern scheut sie eher. „Die eigentliche Arbeit wird zunächst in den kleinen Vereinen geleistet“, hiess es auf der 25. Versammlung (vergl. Päd. Studien 1893, S. 231). Immerhin aber hat das Bekanntwerden gewisser Dinge, auch des Vereins selbst, in der breiteren Oeffentlichkeit seine Bedeutung, nämlich für die Verbreitung selbst, und ich wollte daher über diesen Teil der Vorversammlung nicht kurz hinweggehen, um die gegebene Anregung weiter zu leiten. — Es wurde auch wieder ein regelmässiges Erscheinen der „Mitteilungen“ gewünscht, was sich ja leicht thun lässt. Einige weitere Vorschläge aber, die gemacht wurden, erfordern finanzieller Schwierigkeiten halber nähere Ueberlegung.

Berichtet wurde von Reukauf über den Thüringer Herbartverein und über die für Lehrer veranstalteten Vorlesungen von den Professoren Rein und Eucken; von Sup. Rolle über einen in Gräfenthal entstandenen kleinen Zirkel, welcher Zillers Ethik liest; von Haase über das Kränzchen in Halle, wo das 2. Buch von Herbarts Ethik, Ziehens physiologische Psychologie und seine bekannte Broschüre den Gegenstand bildeten; von Ködel über den Herbartverein in Magdeburg, wo man mit Herbarts Encyklopädie und in einem psychologischen Kränzchen mit Drbals empirischer Psychologie sich beschäftigt; aus Leipzig wurde mitgeteilt, dass sich der früher unter Dr. Glöckners Leitung bestehende Lokalverein neu konstituiert hat.

Schliesslich wurde die Tagesordnung in der unten ersichtlichen Folge der Arbeiten angenommen, am zweiten Verhandlungstage aber wurden die nicht vollendeten Arbeiten von Friedrich und Jetter auf die nächste Jahresversammlnng verschoben.

1. Hollkamm, Die drei Hauptarten der succesiven Stoffanordnung.

Zu der ersten Art, der fachwissenschaftlichen Anordnung, wird zunächst gesagt: Sie herrscht nicht bloss in den höheren Schulen, wie der Verfasser gesagt hatte, sondern auch noch in weitem Umfange in der Volksschule, nämlich überall da, wo man keinen andern, höheren Zweck verfolgt als den, den Inhalt der Fachwissenschaft zu übermitteln. Dies verwandelt sich in praxi leicht in die verständlichere Forderung: Der Inhalt des eingeführten Lehrbuches soll dem Kinde so beigebracht werden, dass es darin geprüft werden kann. Hiermit verbindet sich wiederum leicht der alte

Grundirrtum, mit dem Worte, dem Satze habe man auch den Inhalt. Unter dieser Voraussetzung hat der Unterricht nicht immer eine neue Erzeugung der einzelnen Erkenntnisse nötig; diese sind ja von der Fachwissenschaft schon gefunden, sodass das Kind nur einfach den bestimmten Paragraphen oder Abschnitt zu lernen braucht. Eine andere Konsequenz dieser Ansicht ist die Einschränkung der Lehrerbildung und die Beschneidung der methodischen Freiheit. — Vom Verfasser und von anderer Seite wird freilich in Abrede gestellt, dass diese „fachwissenschaftliche Methode" mit der fachwissenschaftlichen Anordnung sich notwendig verknüpfe. Der Lehrer kann bezüglich der Stofffolge eine logische Begriffsreihe im Kopfe haben und dem Kinde immer zu rechter Zeit konkrete Stoffe vorlegen, an denen es in seiner Weise arbeiten und jene Begriffe selbstthätig bilden kann. Auch kann eine fachwissenschaftliche Reihe zugleich nicht nur eine mögliche, sondern sogar die beste Apperzeptionsreihe sein; so die Abgrenzung des Rechenpensums der unteren Schuljahre nach Zahlengebieten (die Naturvölker unterscheiden sich oft auch dadurch von einander, dass das eine nur bis 3, das andere bis 5 u. s. w. zählt und dafür bestimmte Ausdrücke bildet); so ferner in der Geometrie, wo (nach absolviertem Vorkursus!) die Begriffe Punkt, Linie, Winkel, Fläche, Körper auch die psychologisch angemessene Reihe bilden.

Bei der zweiten Art der Anordnung, den konzentrischen Kreisen, unterscheidet Verf. die ursprünglichen Kreise (im Rechnen 1—10, 1—100 u. s. w., in der Geographie engere und weitere Heimat, Vaterland, weite Welt, in der Sprachlehre der einfache nackte Satz, der erweiterte Satz, der mehrfache Satz) von den abgeleiteten, jenen erst später nachgebildeten Kreisen in den historischen und naturkundlichen Fächern. Bei den kulturhistorischen Stufen sucht er sodann zu zeigen, dass einige nach diesen entworfene Lehrgänge mit den ursprünglichen Kreisen zusammenfallen. Daher mussten in der Besprechung die zweite und dritte Art der Anordnug zusammengenommen werden. Durch die Reihe der Unterrichtsfächer zieht Verf. zwei Querlinien, indem er unterscheidet:

A. Sachgebiete, d. h. zusammenhängende Gruppen von Sachvorstellungen, welche aus Erfahrung und Umgang entnommen oder durch den Unterricht vermittelt werden und in jedem Fache die Grundlage bilden (z. B. im Gesinnungsunterrichte die biblischen oder profanen Erzählungen, im Sprachunterricht die Gedichte, Prosastücke und Aufsätze;

B. Fachgebiete, d. h. Gruppen begrifflich durchgebildeter Vorstellungen, wie sie die Fachwissenschaften zeigen, die aber im Unterricht durch den Schüler selbst aus den konkreten Sachgebieten gewonnen werden müssen (die Katechismussätze, die gesellschaftskundlichen und anderen Systemsätze des Geschichtsunterrichts, im Sprachunterricht die Begriffe und Regeln der Onomatik, Grammatik, Orthographie und Stilistik);

C. Gruppen abstrakter Zeichen (kartographische Zeichen, Buchstaben, Noten, Ziffern, Punkte, Linien u. s. f. im Zeichenunterricht), die nicht bei allen Fächern vorkommen und nur in dem fibelmässigen Schreibleseunterricht ein eigenes Lehrfach gebildet haben.

Für die Sachgebiete verlangt Verf. kulturhistorische Lehrgänge, für die Gruppe B und C aber Lehrgänge nach ursprünglichen konzentrischen Kreisen.

Es wird nun zugegeben, dass sich die Anwendung der konzentrischen Kreise historisch so entwickelt hat, wie Verf. es darlegt, nämlich vom Rechnen aus. Dort hat man schon im 18. Jahrhundert die fachwissenschaftliche Anordnuug, welche erst das ganze Numerieren durchnahm (bis ins Unendliche), darnach das ganze Addieren u. s. w., verlassen und die Rechenstufen nicht mehr nach Operationen, sondern nach dem Zahlenumfang gebildet. Das ist aber, wird dazu behauptet, auch eine logische, also fachwissenschaftliche Anordnung, man hat nur einen anderen Begriff an die oberste Stelle gesetzt. Es entstehen weiter dadurch gar keine konzentrischen Kreise wie in der biblischen Geschichte und anderen Fächern. Hier werden die Kreise so hergestellt, dass schon der erste aus dem ganzen Gebiete an einzelnen Punkten Stoffe herausgreift und jeder folgende Kreis an jedem dieser Punkte Erweiterungen vornimmt. Dem entsprechend müsste man im Rechnen auf der Unterstufe etwa die Zahlen 10, 100, 1000 u. s. w. behandeln, auf einer höheren etwa dazwischen liegende Hunderter oder so ähnlich, wenn es die Natur des Gegenstandes erlaubte. Im ganzen wird bezweifelt, ob der vom Verf. versuchte Ausgleich zwischen den konzentrischen Kreisen und den Kulturstufen sachlich berechtigt sei. Die Kreise sehen ihr Vorbild in der äusseren Natur, im Wachstum des Baumes, der jedes Jahr einen Ring ansetzt. Dieser Gedanke war in Comenius' Didaktik ein Fortschritt gegen das Altertum und Mittelalter; es ergaben sich daraus im Gegensatze zur bisherigen bloss logischen Anordnung Weisungen wie: Vom Nahen zum Fernen, vom Einfachen zum Zusammengesetzten, vom Leichten zum Schweren. Aber die äussere Natur führt dabei auch irre; denn das geistige Wachstum hat zum Teil seine eigenen, von jener abweichenden Gesetze. Auf die Erforschung und Anwendung dieser Gesetze war das Streben Pestalozzis gerichtet. Herbart, Ziller u. a. haben das fortgesetzt, und auf diesem Wege ist man zu den kulturhistorischen Stufen gekommen als zu derjenigen Ordnung, welche dem Wachstum des kindlichen Geistes entspricht, weil sie der Entwickelung der Menschheit nach den verschiedenen Seiten hin nachgeht. Die Begriffsgruppen sind dabei anzuschliessen an die konkreten sachlichen Stoffe, und die Zeichen haben schon in der Entwickelung der Menschheit nicht die Bedeutung ursprünglicher Zwecke, sondern den Wert von Mitteln gehabt, und diese Stellung soll ihnen auch im Lehrplan bleiben.

Schreiber dieser Zeilen glaubt allerdings einstweilen, dass diese entschiedene Ablehnung der Kreise nicht nötig war, und dass man auch auf die Frage, ob die Zahlengebiete im Rechnen „Kreise“ im Sinne der verbreiteten Methodik sind, kein besonderes Gewicht zu legen brauchte. Die Gruppen B und C sollen, darüber herrschte Einigkeit, nur das Material verarbeiten, welches die Sachgebiete auf naturgemässe Art darbieten; „was seiner Natur nach zusammen gehört, soll zusammen bleiben, was auseinander gehört, soll auch im Unterricht auseinander gehalten werden“. Dadurch entstehen in B und C wenigstens auf den unteren Lehrstufen überall Gruppen,

welche von der vollständigen, logisch geordneten Fachwissenschaft nur Stücke, Ausschnitte oder wie man sonst sagen mag, bilden. Stellte man diese für sich dar, ohne bei jedem Begriffe u. s. f. den Zusammenhang mit mit den konkreten Sachgebieten aufzuzeigen, so würden sie ganz gegen die Absicht auf den Leser leicht den Eindruck von „Kreisen“ in dem herkömmlichen Sinne machen und den hergebrachten Irrtum weiter fortpflanzen helfen, dass man diese Stoffe ohne genaue, in jedem Punkte beabsichtigte und nachweisbare Fussung auf den Sachgebieten naturgemäss lehren könne. Aber der Zusammenhang ist doch eben nachweisbar, und methodische Bücher wie Zillers Seminarbuch („Materialien zur speziellen Pädagogik“) oder die „Schuljahre“, denen sich einige neuere Versuche anreihen lassen, führen, so weit ihre Versuche als gelungen zu betrachten sind, diesen Nachweis. Gewinnt diese Art Litteratur an Ausbreitung, so wird in demselben Masse das Lehren nach isolierten „Kreisen“ abnehmen, und wenn der hergebrachte Name noch weiter leben sollte, so wäre er doch mit einem besseren Inhalte erfüllt worden: Nicht der Verfasser des Leitfadens greift nach Gutdünken diesen oder jenen Stoff aus einer fachwissenschaftlichen Reihe heraus, sondern gewisse Grundstoffe ermöglichen und verlangen mit psychologischer Notwendigkeit die Behandlung dieser oder jener Gebiete. Damit hätte man in den Lehrgebieten etwas organisiert, das Eine zum Gliede des Andern gemacht, die Isolierung der Fächer bekämpft; es wäre vielleicht auch Dörpfelds Wunsch erfüllt, dass man die konzentrischen Kreise von den Kulturstufen aus verbessern solle.

Wie weit, beziehentlich in welchen Fächern hat man nun der kulturgeschichtlichen Entwickelung zu folgen? Herbarts Ansicht darüber ist bekannt: er beschränkt das geschichtliche Aufsteigen auf Litteratur und Geschichte; bei den Naturwissenschaften dasselbe zu thun, hält er für ungereimt, ebenso bei der Mathematik, überhaupt bei „blossen Verstandeswissenschaften“. (Päd. Schriften, herausgeg. von Willmann, I, S. 80. 43.) Spätere sind darüber hinausgegangen, auch über Ziller. (Vergl. Päd. Studien 1895, S. 288 f.) Otto Beyer hat die Naturwissenschaften in einen solchen Gang zu bringen versucht; Dr. E. Wilk begann im 30. Jahrbuche eine Abhandlung über die Kulturstufen der Geometrie, die bis jetzt nicht vollendet und daher auch noch nicht zur Besprehung gelangt ist; über Menards Zeichenstufen, die im Anschluss an Semper aufgestellt werden sollten, vergleiche man das 19. Jahrbuch. Der Vorsitzende brachte allen diesen Versuchen gegenüber Zillers Gedanken in Erinnerung, dass der Gang der geschichtlichen Entwickelung zu befolgen sei, wenn er mit dem Entwickelungsgange, den das jetzige Kind nach unserer Beobachtung von Natur geht, übereinstimmt. Wenn also Kinder und Bauern die chemischen Qualitäten für Stoffe halten, gerade wie die Alten, so folgt Capesius (im 24. Jahrbuche) mit Recht der geschichtlichen Entwickelung. Durch die obige Unterscheidung von Sachgebieten, Fachgebieten und Zeichengruppen wird aber, wie mir scheint, die ganze Frage in ein anderes Licht gerückt; nicht in welchen Fächern, sondern in welchen Gebieten eines Faches man der geschichtlichen Entwickelung nachzugehen habe, ist zu entscheiden und durch praktische

Arbeiten zu zeigen. Dieser Punkt kam aber in der Debatte sehr kurz weg, weil bei der folgenden Frage viel Zeit verbraucht ward.

Die Andeutungen des Verf. über das Verhältnis der Stoffanordnung zur Konzentration führten schon bei der ersten Art zu Erörterungen, welche jetzt fortgesetzt wurden. Verf. nimmt hier den Begriff im allgemeinsten, d. h. psychologischen Sinne, versteht also darunter nur, dass verwandte Vorstellungen auch wirklich zusammengeführt werden. Schon dies ist zu begrüssen, weil auch Konzentration im höheren, ethischen Sinne das Gegenteil von Zerstreuung ist und durch ein stetiges, ruhiges Fortschreiten mit dem Kinde gefördert wird. Diese ethische Konzentration aber ist der Geisteszustand des Kindes, bei welchem dasselbe sich urteilend findet und sein ganzes Geistesleben misst mit dem Masse, das ihm sein Gewissen darbietet. Auf diesen Geisteszustand müssen auch alle Massnahmen, welche die Konzentration im bloss psychologischen Sinne bezwecken, von vorn herein bezogen werden. Die erste und die zweite Art der Anordnung sind natürlich der Konzentration in jeder Gestalt hinderlich, so lange jedes Fach, jeder Kreis nur seinen eigenen Stoff unterbringen will und nicht daran denkt, dem anderen Fache Dienste zu erweisen, oder von ihm welche anzunehmen. Aber der ethischen Konzentration, wurde von einer Seite ausgeführt, kann auch das Nebeneinander verschiedener kulturgeschichtlicher Lehrgänge gefährlich werden.[1] Es führt wieder zu der Unabhängigkeit der einzelnen Lehrrichtungen, wie sie bei fachwissenschaftlichem Fortschreiten besteht, das Lehrplansystem wird illusorisch gemacht und der pädagogische Gesichtspunkt verdunkelt. Dem wird allerdings entgegengehalten: Konzentration bleibt noch immer das Hauptprinzip. Zillers höheren Begriff der Konzentration haben wir nicht aufgegeben, sondern nur die Ausführung modifiziert, indem wir uns nicht mehr darauf beschränken, die Weisungen des Gesinnungsstoffes zu verfolgen. Die geschichtliche Entwickelung haben wir nicht bloss bei dem Sittlichen zu verfolgen, sondern auch bei dem Wirtschaftlichen, bei dem Technischen; denn die Kulturentwickelung ist eine ganze. Zwecke und Ziele haben die Menschheit, die Völker beschäftigt und zu Mitteln geführt, die sich zu der heutigen Wirtschaft und zu den technischen Künsten fortgebildet haben. Auch Herbart und Ziller haben neben der sittlichen Hauptansicht der Erziehung die Nebenansichten, welche sich von der allgemeinen Kulturentwickelung und demnächst von den Gesellschaftskreisen aus geltend machen, berücksichtigt. Von Herbart wurde eine längere Stelle aus der Allgemeinen Pädagogik, seine Abhandlung über ästhetische Darstellung der Welt betreffend, angeführt, die ihrer aktuellen Bedeutung wegen auch hier stehen mag (1. Buch, 2. Kap. I, vergl. Päd. Schr. I, S. 362): . . . „Für die richtige Auffassung jener Abhandlung wird es vor allem darauf ankommen, ob man bemerke, wie sich die sittliche Bildung auf die übrigen Teile der Bildung beziehe, d. h. wie sie dieselben als Bedingung voraussetze, unter denen allein sie mit Sicherheit hervorgebracht werden könne. Unver-

[1]) Vergl. über dieselbe Besorgnis im Anschluss an die Verhandlungen in Altenburg Päd. Studien 1895, S. 283 f.

blendete werden hoffentlich leicht erkennen, dass das Problem der sittlichen Erziehung nicht ein abtrennbares Stück ist von dem der ganzen Erziehung, sondern dass es mit den übrigen Erziehungssorgen in einem notwendigen, weit umhergreifenden Zusammenhange stehe. Aber die Abhandlung selbst kann zeigen, wie dieser Zusammenhang doch nicht alle Teile der Erziehung in dem Masse trifft, dass wir diese Teile, nur so fern sie in diesem Zusammenhange stehen, zu pflegen Ursache hätten. Vielmehr drängen sich andere Ansichten, von dem unmittelbaren Werte einer allgemeinen Bildung, herbei, welche aufzuopfern wir nicht befugt sind. — Demnach ist, meiner Ueberzeugung nach, die Betrachtungsart, welche das Sittliche an die Spitze stellt, allerdings die Hauptansicht der Erziehung, aber nicht die einzige und umfassende."

Das angeführte Bedenken völlig zu beschwichtigen, bleibt aber trotz allem noch eine Aufgabe der Zukunft. Die Darlegungen über Entwickelung der Geometrie, der Zeichenkunst u. s. w. haben die Meinung erzeugt, dass davon in jedem einzelnen Fache sogleich Gebrauch gemacht werden solle. Es ist also zwar die Geschichte der einzelnen Lehrfächer in der von Beyer, Wilk u. a. angefangenen Weise weiter zu verfolgen. Alsdann aber ist immer erst zu prüfen, ob die gegenwärtige individuelle Entwickelung des Zöglings denselben Weg geht, oder in wie weit ihn Erfahrung und Umgang über frühere Entwickelungsstufen hinausheben. Damit ist implicite gesagt, dass man diese Entwickelung nicht blindlings nachahme, sondern ein Kriterium habe, nach welchem man erst entscheide, ob sie nachzuahmen sei oder nicht; oder wie gesagt wurde: Konzentration bleibt das Hauptprinzip, die Kulturgeschichte aber ist uns ein Mittel, die richtigen Wege zu suchen. Bei dem gegenwärtigen Stande der Sache kann die Möglichkeit, viele kulturhistorische Lehrgänge zu konzentrieren, bezweifelt werden, und es entstehen zu leicht, wie Dörpfeld von Zillers Konzentration sagte, nebelhafte Vorstellungen. Um diese aufzuklären, müsste man dasselbe Mittel ergreifen, das Ziller 1879 in etwas anderer Zeitlage empfahl: ganz ausführliche methodische Bearbeitungen der einzelnen Unterrichtsstoffe, denen gegenüber falsche Urteile von selbst verstummen (Erl. XI, S. 5).

2. Reukauf, Zur Lehrplantheorie der geschichtlichen Stoffe im Religionsunterricht der Volksschule.

Verf. vergleicht Zillers kulturgeschichtlich angelegten Lehrplan mit der konsequenten Fortbildung desselben von Rein, ferner mit den von der Praxis beeinflussten Lehrplänen von Thrändorf-Meltzer, Just und Ackermann, die zwar im Gegensatz zu Ziller und Rein auch für die untersten Schuljahre biblische Stoffe ansetzen, aber mit jenen beiden an dem einmaligen Durchlaufen festhalten; und obwohl er grundsätzlich auch für letzteres ist, empfiehlt er aus Rücksicht auf thatsächliche Missstände ein zweimaliges notwendig seien; welche Stelle und welche Ausdehnung der Behandlung des Durchlaufen, dessen Art näher beschrieben wird. Es wiederholten sich also vielfach die Erörterungen der Gothaer Versammlung (Erl. XXX, S. 18 ff. und Päd. Studien 1898, S. 160): ob diese oder jene Ausscheidungen zulässig oder

Lebens Jesu und der Propheten gebühre. Gegen letztere wurde das Bedenken erhoben: Sie sind dem Kinde der Volksschule überhaupt kaum zuführbar, weil sie Verständnis für die ganze Geschichte des Volkes Israel, ja des Orientes erfordern. Bei versuchter Behandlung tritt ein fachwissenschaftlicher Standpunkt an die Stelle des pädagogischen; die Hauptfrage ist nicht mehr: Wie ist das? Was ist an dem Menschen? sondern: Woher kommt das? Und der Heiland, den die Behandlung der Propheten verstehbar machen soll, droht zum Heiland der Gelehrten zu werden, der heute so und morgen anders beurteilt wird. Damit verband sich die Frage: Soll man den Lehrplan von unten herauf oder von oben herab konstruieren? Die erste Art geht aus von dem, was dem Kinde nötig und erreichbar ist, die zweite von dem, was Kirche und Schulgesetz am Ende der ganzen Schulzeit erreicht sehen wollen. An Reukaufs Plan wird ausgestellt, dass er dem Brauche zu starke Konzessionen macht. Auch ein Kompromisslehrplan braucht nicht notwendig das doppelte Durchlaufen; die Arbeit hätte sich aber, wurde geäussert, auf diesen einen Punkt beschränken sollen, um die Debatte besser zu konzentrieren.

3. Trbojevic, Die Grundbegriffe der Ethik.
Dazu Zusätze von
Vogt, Zur Ethik.

Trbojevic erörtert den Unterschied zwischen dem Guten und anderen Wertbegriffen bezüglich der Qualität und Quantität, den Begriff des Guten und das Verhältnis zwischen dem Guten und dem Bösen; den Herbartischen fünf Ideen fügt er die Ideen der Weisheit und der Frömmigkeit bei. Vogt wendet sich gegen die Selbständigkeit der letzteren. Dabei kommt er auf das Verhältnis zwischen Aesthetik und Ethik bei Herbart und damit zu den Ausführungen von Foltz in diesen Blättern (Jahrg. 1900). Diesen gegenüber fasst er Logik, Aesthetik und Ethik, als auf synthetischen Urteilen beruhend, unter dem Namen Dignitätslehre zusammen, an die Stelle der Herbartischen Ausdrücke Geschmack und ästhetisch i. w. S. setzt er Gewissen und ethisch. Weitere Bemerkungen zu der Arbeit von Trbojevic unterliess man, weil man annahm, dass einige nötige Ausstellungen wohl nur sprachliche Ursache hätten. Die Besprechung mit Foltz, der anwesend war, bezog sich, da über den ästhetischen Charakter der Ethik Herbarts kein Zweifel sein konnte, des längeren auf dessen Behauptung, dass „absoluter Wert“ ein leerer Begriff und folglich alle Werte relativ seien. Der Wille muss nach Foltz eine Wirkung haben, sonst ist er eine bloss gedachte Möglichkeit, und gut wird er nur durch diese Wirkung. Diese zeigt sich erstens im Wollenden selbst als Gefühl innerer Harmonie, zweitens an dem, dem die Wirkung dieses Willens gut ist, drittens, wiewohl nicht immer, in dem unbeteiligten Zuschauer. Nur letztere Wirkung ist rein ästhetischer Art, die innere Befriedigung oder Gewissensruhe aber ist ein gemischtes Gefühl, das nicht nur das rein ästhetische Urteil enthält. Die Rücksicht auf die zweite Art der Wirkung aber ist vom ästhetischen Urteil unabtrennbar, weshalb man bei Robinson den Wert eines etwa behaupteten guten Willens nicht

angeben kann. Dem gegenüber wird aber zunächst der absolute Wert zu bestimmen versucht. In ästhetischer Hinsicht wird z. B. bei einem wilden Volke ein Dach nicht schützender dadurch, dass es der richtigen Kegelform näher kommt, eine Decke nicht wärmender dadurch, dass die Flechterei kunstvoller wird — aber ein Gefühl für diese ästhetischen Elemente ist da. In ethischer Hinsicht hat die salbende Maria, welche das Ende des Meisters kommen sah, keine „Wirkungen" erzielen können; aber wie hat dieser über sie geurteilt! Allerdings sind in einer grossen Zahl der wirklichen Fälle solche Wirkungen nachweisbar, und unser Urteil wird durch die Rücksicht auf diese Wirkungen vielfach verstärkt, wohl auch erst geweckt (hierin liegt die pädagogische Bedeutung der Wirkungen); aber die Gesinnung des Handelnden selbst wird dadurch nicht anders, und überdies kann z. B. die Gerechtigkeit auch Wirkungen haben, die „einem" nicht „gut" sind, ohne dass die Gerechtigkeit aufhört, eine Tugend zu sein. Die so wie oben betonte Rücksicht auf die Folgen führt bei theoretischer Ueberlegung wie beim Unterricht leicht vom eigentlich ethischen Urteil ganz ab und zur bloss relativen Wertschätzung, womit wir unsere Pädagogik überhaupt aufgeben würden, womit aber auch die Grenze, welche der Vorsitzende für die Möglichkeit einer Diskussion gezogen hatte, überschritten wäre. Vielleicht darf man aber hoffen, dass es zwischen Foltz und denen, welche ein absolutes, von den Wirkungen unabhängiges Urteil über den Willen für Thatsache und für die richtige Grundlage der Ethik halten, noch zu einer Verständigung kommt. Dass dazu eine grosse innere Ruhe erforderlich ist, wie Foltz bemerkte, wird ihm gewiss nicht bestritten, vielmehr hatte Vogt gerade die seelischen Zustände, welche es oft nicht zu einem reinen, „absoluten" Urteil kommen lassen, auf S. 342 des Jahrbuches zusammengestellt. Aehnliche Hindernisse hat aber auch das reine ästhetische und das richtige logische Urteil. Diese Hindernisse werden immer vorhanden sein, und wer die Grundlage der Ethik auf historischem oder statistischem Wege finden will, wie es ja modern ist, wird immer auf Abwege geraten. Um so nötiger ist ein Kreis von Männern, die diese Wege nicht mitgehen. Damit hing dann der letzte Erörterungspunkt zusammen, dass sich im richtigen Urteile Subjekt und Prädikat wie Grund und Folge verhalten sollen, worüber man die Erläuterungen abwarten wolle.

4. Schwertfeger, Ziehen über Herbarts Psychologie.

Die Abhandlung ist eine Erwiderung auf die bekannte Schrift Ziehens, erörtert also Ziehens Einwände gegen Herbarts Prinzipien und Methoden der Psychologie, gegen die einzelnen Lehren und Ergebnisse, endlich gegen Herbarts Psychologie als Grundlage der Pädagogik. Wegen vorgerückter Zeit kam sie nicht vollständig zur Besprechung. Das war um so mehr zu bedauern, als, im Gegensatze zu der Leipziger Verhandlung über intellektualistische und voluntaristische Psychologie (vergl. Päd. Studien 1899, S. 266) anregende Opposition da war. Ein Schüler und Anhänger Ziehens sprach ganz im Sinne seines Meisters, fand aber auch Widerstand von solchen, die Schüler gewesen waren, ohne Anhänger zu werden. Merkwürdiger Weise

musste Schwertfegers Arbeit zuerst gegen den Vorwurf verteidigt werden, als habe sie gegen Ziehen einen harten, geringschätzigen Ton angeschlagen, während doch jeder Leser sehen muss, dass er mit grosser Besonnenheit seinen Gegenstand behandelt und der physiologisch-experimentellen Psychologie in vieler Hinsicht Bedeutung zuerkennt, nur aber nicht so viel, als Ziehen verlangt. Eher hätte man sagen können, dass es der Anhänger Ziehens an Ruhe fehlen liess; denn nach ihm hätte der Verein sogleich seine bisherige Grundlage aufgeben und die physiologisch-experimentelle Psychologie als solche annehmen mögen.

Ziehen begeht in seiner Schrift den Fehler, dass er bei dem Verhältnis der geistigen Vorgänge zu den leiblichen Organen immer nur auf Herbart zurücksieht, dagegen die Arbeiten seiner Nachfolger über das Sehen, über den Kontrast, über das Tasten u. s. w. unbeachtet lässt. Die Bedeutung solcher Untersuchungen liegt, führte man aus, besonders da, wo Vorstellungen in die Seele einziehen: bei der Empfindung, und wo sie gleichsam aus der Seele wieder heraustreten: bei dem von körperlichen Bewegungen begleiteten Handeln. Sie reicht aber nicht mehr aus, wo es gilt, die höheren geistigen Vorgänge zu erklären.

Dazu wird nun behauptet, dass bei Herbart die Metaphysik, die er zur Erklärung heranzieht, es nicht zur richtigen empirischen Forschungsmethode habe kommen lassen. Dies erklärt man jedoch für eine Verwechslung. Auch Herbart hat zuerst die Erfahrung erforscht, die Thatsachen sich zu eigen gemacht, die Arbeiten der Vorgänger benutzt und erst darnach die Erfahrung begreiflich zu machen gesucht durch metaphysische Lehren und das Gefundene in einem deduktiv angelegten Systeme dargestellt. Ziehens Tadel trifft nicht die Methode der Forschung, sondern der Darstellung. Ziehens Psychologie will kein Materialismus sein, denn sie erklärt die geistigen Vorgänge für etwas Besonderes neben den leiblichen Vorgängen, nimmt zwei parallele Reihen von Vorgängen an. Aber die geistige Parallelreihe spielt eine sehr geringe Rolle; der Zusammenhang der beiden Reihen wird nicht aufgeklärt, weil das auf rein empirisch-physiologischem Wege gar nicht möglich ist. (Vergl. Seite 377 ff. dieses Heftes. D. R.)

Wendet man sich aber um Aufklärung an Ziehens Erkenntnistheorie, so kommt man zu der „dunkelsten Metaphysik“. Er lehrt nicht nur, das Psychische sei das einzige elementare Gegebene, was auch Herbart und seine Schule immer gelehrt haben, sondern das Denkende sei eigentlich das einzige Reale. Daran knüpften sich Ausführungen darüber, welche Revolution eine solche Anschauung in der Pädagogik hervorbringen müsste. Weiteres bezog sich auf das Verhältnis zwischen Verantwortlichkeit und psychischem Mechanismus und auf die Zusammenfassung der Empfindungen und Vorstellungen im Ich, aber die Besprechung konnte, wie gesagt, nicht zum Abschluss gebracht werden, und „geladen“ mit Fragen oder mit Antworten mussten die, welche bis zuletzt ausgeharrt hatten, abziehen.

Den Ort der nächsten Versammlung zu bestimmen, blieb dem Vorstande überlassen.

III.

Erwiderung auf Dr. Wilks Kritik meiner „Präparationen für Formenkunde“.

Emil Zeissig, Annaberg in Sachsen.

Herr Dr. Wilk in Gotha hat in seiner Abhandlung über den „gegenwärtigen Stand der Geometriemethodik“ in Heft 1—8 dieser Zeitschrift meine Bestrebungen auf dem Gebiete der Formenkunde, insonderheit meine „Präparationen“ einer Prüfung unterzogen. Er kommt zu dem Ergebnis: „Das Buch von Zeissig ist eine merkwürdige Erscheinung der Geometrielitteratur, reich an guten Ideen, ebenso reich aber auch an Verfehlungen in der Ausführung“ (183).[1])

Im Grunde genommen kann ich mit Dr. Wilks Beurteilung sehr wohl zufrieden sein, denn das, worauf es mir bei meiner Geometriereform besonders ankam, hat Dr. Wilks Beifall gefunden. „In diesen — geworden“ (S. 1). Worin bestehen die „guten Ideen“?

I. 1. Die erstmalige Bearbeitung der „ganzen Schulgeometrie“ (165), des „ganzen Schulstoffes der Geometrie im Sinne der neueren Pädagogik“ (198).

2. „Die Sachgebiete sind die Stärke von Zeissigs Buch“ (167). „Den genannten — Pädagogik“ (165). „Zeissig sucht — nur loben“ (165, 166). „Zeissig hat — verlangt“ (194).

3. Gruppierung der konkreten Natur- und Kunstobjekte. „Die grosse — möchte“ (167). „Als Teilungsgründe — reinlich ist“ (168). „In Bezug — möchten“ (169).

4. „Begründungen der Zweckmässigkeitsformen“ (172). „Zeissig begnügt — passt“ (169). „Begründungen — selbst“ (172).

5. Die gleichzeitige Konzentration in Geometrie, Zeichnen und Handfertigkeitsunterricht. (Die räumliche Form ist das Konzentrationsmoment des Dreibundes.) „Zeissig ist — Körperbetrachtung“ (178). „Zeissig hat — zeigen“ (178).

6. Selbständige Stellung des Handfertigkeitsunterrichts. „Wir stimmen — will“ (180).

7. Die Formulierung der Lehrsätze[2]) passt sich der Kindessprache an. „Was die — versäumt“ (10).

8. Wortkundliche Erwägungen,[3]) im Sinne Hildebrands. „Soweit — kritiklos an“ (182). „Die Frage — Anwendung“ (183).

9. Generelle und individuelle Sachaufgaben. „Die beiden — Sachaufgaben“ (164).

---

[1]) Die eingeklammerten Seitenzahlen beziehen sich stets auf Dr. Wilks Abhandlung. I. Heft S. 1—19. II. S. 96—121. III. S. 161—198.

[2]) Dr. W. versteht hier unter „Lehrsätzen“ die Unterrichtsergebnisse (Begriffe, Gesetze Regel, allgemeines Urteil u. dergl.).

[3]) Begründungen der Zweckmässigkeitsformen wie onomatische Erwägungen weist auch die kürzlich erschienene Wilk'sche „Formenkunde“ auf. Vergl. meinen Aufsatz: „Wiederum eine Formenkunde“ in den Mann'schen „Blättern für erz. Unterricht“ (1901, No. 33).

II. Kommen wir aber nun zu den „Verfehlungen in der Ausführung“ (183). Dazu nehme ich Stellung. Freilich die unbestimmte Ausdrucksweise Dr. Wilks wie „es scheint“ (12, 113, 2, 176), „eigentlich nichts als“ (8), „zum grössten Teile nichts weiter als“ (110) erschwert die Auseinandersetzung mit ihm, abgesehen von Ausdrücken wie „Unsinn“ (176), „ganze Verkehrtheit des Verlangens“ (11), „vergessend die Besonnenheit“ (177), „das widerspricht doch allen Vernunftsgründen“ (182), „Einseitigkeit der Personen“ (179). In Rücksicht auf den Raum lassen sich hier nur die Hauptpunkte erwägen.

1a. Vor allem vermisst Dr. W. eine scharfe Scheidung von Formenkunde und Formenlehre, also eine Trennung der beschreibenden Geometrie (4.—5. Schuljahr) von der spekulativen (6.—8. Schuljahr). Dr. W. hat „gegen Zeissigs Anordnung (das Nacheinander des fachwissenschaftlichen Stoffes) nichts weiter einzuwenden, als die schon oben gerügte Ein- und Zwischenschiebung spekulativer Partien in die anschauliche Körperbetrachtung“ (178). Zu den spekulativen Untersuchungen rechnet Dr. W. nach S. 110 die „Flächen- und Raumberechnungen“.

Der Titel meiner „Präparationen“ lautet: I. Teil: Betrachtung, Darstellung und Berechnung der geradflächigen Körperformen und geradlinigen Flächen. II. Teil: Betrachtung, Darstellung und Berechnung der krummflächigen Körperformen und krummlinigen Flächen. Da das sächsische Volksschulgesetz[1]) das in Rede stehende Fach fürs 7. und 8. Schuljahr vorschreibt, habe ich den Stoff des 1. Teiles dem 7. und den Stoff des 2. Teiles dem 8. Jahre zugewiesen. In der ersten Hälfte jeden Jahres nehme ich vor allem „anschauliche Körperbetrachtungen“ (178) und ebensolche Flächenbetrachtungen vor, im anderen Halbjahre kommen „Flächen- und Raumberechnungen“ dran. Sonach beachten meine Präparationen den Wunsch Dr. Wilks, nur mit dem Unterschiede, dass sämtliche Beschreibungen nicht in einem Zuge und nicht im 4. und 5. Schuljahre behandelt werden und dass die spekulativen Berechnungen auch in 2 Kurse zerlegt werden. Nebenbei bemerkt, hat die Dr. Wilksche Stoffanordnung in seiner „Formenkunde“ viel Aehnlichkeit mit den in Frage kommenden Partien meiner „Präparationen“.

1b. Manches aus meinem formenkundlichen Stoffgebiete liesse sich ja schon im 4. und 5. Schuljahre (vielleicht gar noch eher) vornehmen, aber wenn ich nach dem Gesetze vor dem 7. Jahre weder Zeit noch Gelegenheit dazu habe, so muss ichs erst später behandeln. Also ist es nicht bedenklich, „dass nach ZeissigsPlan unsere Volksschulkinder erst im 7. Schuljahr einen klaren Begriff vom rechten Winkel, vom Rechteck, Dreieck, und erst im 8. Schuljahr einen Begriff vom Kreis und seinen Teilen bekommen sollen“ (110). Hauptsache ist doch, dass die Kinder von alledem „noch einen klaren Begriff bekommen.“ Ausserdem kenne ich eine Formenkunde als Prinzip, die

[1]) Die behördlichen Bestimmungen der meisten Länder Deutschlands gestatten einen geometrischen Unterricht vom 7. Schuljahre ab. Darauf nehmen meine „aus der Praxis für die Praxis“ verfassten Lektionen Rücksicht; sie wollen Fachkollegen, die unter gleichen Zeit- und Schulverhältnissen leben, dienen und die berechtigten neuen Forderungen der Pädagogik innerhalb der schulgesetzlichen Bestimmungen verwirklichen.

in Anlehnung an Anschauungsunterricht, Heimatkunde, Naturkunde vor Eintritt der Formenkunde als Fach manches Formenkundliche — auch den rechten Winkel, Rechteck, Dreieck, Kreis und seine Teile, selbstverständlich nur in concreto, ohne fachwissenschaftliches Beiwerk — betrachtet (von der 1. Schulstunde im 1. Schuljahre bis zur letzten Stunde im 8. Jahre). Die selbständige Formenkunde greift auf das nach uud nach hie und da behandelte analytische Material zurück und bespricht es in gründlicher Weise (in relativer Vollständigkeit), auf dass die „Volksschulkinder einen klaren Begriff" (110) davon bekommen. So weit meine Erfahrungen reichen, kann ich fest behaupten, dass beispielsweise Formenbetrachtungen, wie ich sie (und nun auch Dr. Wilk in seiner „Formenkunde") über Walze, Kegel, Kegelstumpf und Kugel anstelle, nichts für 9 und 10jährige Kinder sind und noch genug und übergenug Schwierigkeiten manchen 14jährigen bereiten.

1c. „Zeissigs Geometrie ist zum grössten Teile nichts als eine einfache Formenkunde[1]), wie schon ihr Name sagt, sie gehört demnach nicht in das 7. und 8. Schuljahr, sondern in das 4. und 5." Dass aber meine „einfache Formenkunde" auch spekulativ angelegt ist, giebt Dr. W. an mehreren Stellen zu. S. 173 steht: „Hier (Dr. W. meint die Begründungen der Zweckmässigkeitsformen) muss das spekulative Interesse eintreten, die Frage nach dem Warum. Unter der Leitung dieses Interesses gewinnt auch das Thatsächliche wieder neue Bedeutung für den Schüler . . . Und gerade auf der Stufe der Formenkunde, d. h. der anschaulichen Betrachtung der Körper, ist diese Art der Spekulation am Platze." Daraus erkenne ich, dass nicht bloss meine Berechnungen, sondern auch meine Körper- und Flächenbetrachtungen so recht auf die Oberstufe passen, aber nicht auf die Mittelstufe der Volksschule, sie sind „eine geistige Speise für Schüler der Oberklassen", welche nicht einfache Beschreibungen geben, sondern Problemen nachdenken wollen" (110). Wer mit Schulkindern solche „praktische Spekulationen" (174), die „Spekulation des Handwerkers" (174), vornimmt, wird mir zustimmen, wenn ich auf der Mittelstufe solche spekulative Betrachtungen, wie ich sie „zum erstenmale in die Geometrie eingeführt habe" (173), für verfrüht halte. In der Annaberger gewerblichen Fortbildungsschule habe ich gemerkt, dass selbst 15—16 Jährigen „die Frage nach dem Warum" (173) bei Gegenständen, die sie selbst in der Werkstatt bearbeiten, Not macht. Ich kann deshalb Dr. W. auch nicht beipflichten, wenn er sagt: „Die praktische Spekulation liegt den Kindern viel näher als die theoretische Spekulation" (174), da dabei „alle Kapitel der Physik" (175) zur Begründung herangezogen werden und „Licht, Wärme, Schall, Elektrizität, Mechanik, astronomische Geographie sich ein Stelldichein geben" (175). Uebrigens muss auch die „theoretische Spekulation" nach

[1]) Nach Dr. W. bezeichnet das Wort „Formenkunde" die beschreibende „Formenehre", die spekulative Geometrie. Früher sprach man von Erdbeschreibung, Naturbeschreibung. Seitdem es das vergleichende, biologische Moment in der Behandlung giebt das auf Einsicht in den kausalen und gesetzesmässigen Zusammenhang im Natur- und Menschenleben abzielt, heisst es: Erdkunde, Naturkunde. In demselben Sinne gebrauche ich den Ausdruck: Formenkunde.

der Psychologie aus praktischen Verhältnissen wachsen und dadurch sozusagen zu einer „praktischen Spekulation“ werden, wie es mein Buch zur Genüge zeigt.

1d. „Die Reihenfolge — können“ (110, 111). Das Wort „losreissen“ ist hier nicht berechtigt. Was losgerissen worden ist, war vorher verbunden. Wenn das Kind von „runden Figuren und Körpern“ erst im 2. Kursus hört und ihre Berechnung erst 1 Jahr später im Anschluss an die Berechnung der „Vielecke und Vielkanter“ (111) kennen lernt, so wird es ein Los-, ein Abreissen, ein Zertrennen nicht fühlen, wohl aber ein Anfügen, Anschliessen, Aufbauen, Fortführen. Und dass ich streng darauf halte, die „runden Figuren und Körper“, und zwar ihre „Berechnungen einfach unter den Begriff der Vielecke und Vielkanter subsumiere“ (111), beweisst schon II. Teil, S. 164:

Hauptergebnis: 1. Alle Flächenberechnungen (des 1. und 2. Jahres) fussen auf der Rechteckberechnung.

2a. Für alle gilt die Regel: Grund- (Längen-) Streifen mal Anzahl der Flächenstreifen.

Hauptergebnis: 1. Sämtliche Körperberechnungen fussen auf der Kubikinhaltsberechnung der Rechtecksäule.
2. Für alle Fälle hat die Regel Geltung: „Grund- (Boden-) Schicht mal Anzahl der Körperschichten.“

2. Zum andern tadelt Dr. W. vor allen Dingen: „Zeissigs Formenkunde beschränkt den fachwissenschaftlichen Stoff auf das denkbar bescheidendste Mass. Er bietet eigentlich nichts als die Kenntnis der äusseren Form von 9 der einfachsten Körper und einer Mandel der am häufigsten vorkommenden Figuren“ (8). Zur Aufklärung muss ich die „einfachsten Körper“ nennen: Würfel, Quadratsäule, Rechtecksäule, Dreiecksäule, Pyramide, Pyramidenstumpf, Obelisk, Walze, Kegel, Kegelstumpf, Kugel (11); folgende „Figuren“ behandle ich: Quadrat, Rhombe, Rechteck, Rhomboid, die verschiedenen Dreiecksarten, die verschiedenen Trapeze, Trapezoid, die Vielseite, Kreis und Kreislinie und deren Teile, Ellipse, konzentrische Kreise, dazu Spirallinie, Schneckenlinie, Schlangenlinie, Wellenlinie. Was wünscht Dr. W. weiter für die Volksschule? Pickel und Dr. W. in der „Formenkunde“ bieten nichts anderes. Was für Körper wünscht Dr. W. ausser den „einfachsten“? In der That behandeln die anderen Leitfäden, Lehrbücher für Volksschulen und selbst auch manche für höhere Schulen kein Jota mehr als „9 der einfachsten Körper und eine Mandel der am häufigsten vorkommenden Figuren.“ Der fachwissenschaftliche Stoff ist synthetischer und systematischer Natur. Der synthetische Lehrstoff ist, was die Formenbetrachtungen betrifft, stets unter der Ueberschrift „B. Formelle Betrachtung (I. u. II. Stufe) zu finden. Die systematischen Stoffe befinden sich auf der IV. Stufe, doch auch anschlussweise an die Fragen und Aufgaben der V. Stufe lässt sich fachwissenschaftlicher, „begrifflicher Stoff der Geometrie“ (167) gewinnen. Doch nach Dr. W. beschränke ich „den begrifflichen Stoff der Geometrie in einer nicht mehr zulässigen Weise“ (167); „der von Zeissig gebotene Stoff, bestimmt für die beiden letzten Schuljahre, ist auch

thatsächlich so gering bemessen, dass mit ihm ein grösserer Zeitraum beim besten Willen nicht auszufüllen ist" (11). Ich bin ganz anderer Ansicht. Es war mir vergönnt, stets 2 Stunden jede Woche für den formenkundlichen Unterricht (also das höchste Stundenmass) verwenden zu können, aber ich hatte gerade so zu thun, um in 2 Jahren mein vorgeschlagenes Arbeitspensum zu absolvieren, da ich auch viel Wert auf Uebung und Anwendung des Gelernten lege, was schon die zahlreichen Aufgaben auf der V. Stufe der Berechnungen beweisen. Und wer meine „Präparationen" seinem Unterrichte einmal zu Grunde gelegt hat, wird mehr Unterrichtsstoff nicht fordern. Wenn bloss 1 Stunde für Formenkunde wöchentlich zur Verfügung steht, muss noch mancherlei ausscheiden und z. B. die Berechnung des Pyramiden- und Kegelstumpfes weglassen; auch in den einzelnen Lektionen wird er mancherlei Streichungen vornehmen, die sich besonders auf solche Partien beziehen werden, die ich im 2. Teile mit einem Sternchen gekennzeichnet habe. Auch die „Begründung der Zweckmässigkeitsformen", wofür mir Dr. W. S. 173 „dankbar" ist,[1]) enthält fachwissenschaftlichen Stoff. Bei der Stoffauswahl habe ich Nebensächliches und Unwesentliches vermieden. Wichtiges weggelassen zu haben, bin ich mir nicht bewusst. Jedenfalls hätte mich Dr. W. nur zu Dank verpflichtet, wenn er mir irgend etwas wichtiges angeführt hätte. Ausserdem sind meine Grundsätze in jedem Fache: Nequid nimis. Non multa, sed multum. Hoc age, d. h. immer nur eines und das ganz gründlich und ordentlich Und dass ich gegen das letzte lateinische Diktum gesündigt hätte, wirft mir Dr. W. nirgends vor. Fachwissenschaftliche Vollständigkeit, Encyklopädismus genannt, kann und darf die Volksschule nie anstreben. Die Dr. Wilksche Behauptung entkräften am besten die 4 Halbjahrsübersichten, die die in den einzelnen vorangegangenen Lehreinheiten erarbeiteten Kenntnisse und Erkenntnisse, die synthetische und systematische Materie zusammenfassen und in ein System bringen.

3a. Drittens gefällt Dr. W. nicht meine Handhabung der Formelstufen. „Ueberhaupt — Verallgemeinerten" (177 Fussn.). Im Unterrichte kann es nichts schlechteres als falsche Handhabung des Lehrverfahrens geben. Obgleich Dr. W. nicht „eine ausführliche Kritik" giebt, muss ich zu seiner starken Behauptung Stellung nehmen. Nur wenn es galt, Allgemeines von Besonderem, Abstraktes von Konkretem abzuleiten, habe ich den Gang der Formelstufen eingeschlagen, was nach Ziller berechtigt ist. Gehen wir auf die speziellen Tadel ein.

3b. Erstens: „Das Wesen der 3. Stufe besteht nicht in der Vergleichung, diese ist nur Mittel der Abstraktion". Nach Zillers Vorlesungen 3. Aufl. S. 297 „vollzieht sich die Assoziation in zwei Hauptformen". Die 3. Stufe hat 1. Begriffliches auszusondern und 2. durch vielfache Verbindung unter den Vorstellungen und Vorstellungsgruppen den Gebrauch des Wissens zu sichern (vergl. Just, XXIV. Jahrb. S. 287, Erläut. dazu S. 32), sie bezweckt also 1. Begriffs- und 2. Reihenbildung. Diese beiden Funktionen, die man

---

[1]) Aus Dankbarkeit hat Dr. Wilk in sein neulich veröffentlichtes Buch „Begründungen der Zweckmässigkeitsformen (172) gastfreundlich aufgenommen.

Vergleichen und Verknüpfen nennen kann, sind in meinem Buche, wo es Anlass gab, vertreten, nämlich im I. Teile S. 40, 55. 75, 84, 87, II. Teil S. 15, 77, 84, 90, 110, 133, 141, 145, 154. Im II. Teil S. 110, 133 stehen auch die Worte: Vergleich und Verknüpfung. Dr. W. sollte bloss sagen: „Das Wesen der 3. Stufe besteht nicht nur in der Vergleichung."

3c. Ferner meint Dr. W.: „Das Wesen der 4. Stufe besteht nicht in der Verallgemeinerung, sondern in systematischer Ordnung des schon auf der 3. Stufe Verallgemeinerten" (177). Da erinnere ich an Zillers Vorlesungen S. 308: „Auf der — im einzelnen." „Jetzt sei das Begriffliche einer methodischen Einheit fixiert und geordnet" (S. 320 Vorl.) sagt Ziller am Eingange der Ausführung über die letzte Stufe. Just sagt (Erl. z. XXIV. Jahrb. S. 47): „Ich stimme mit Schilling im Gegensatz zu Bodenstein darin überein, dass das System auch Uebersichten, wohlgeordnete Reihen als System im Herbartschen Sinne, nicht bloss Begriffliches als System im Zillerschen Sinne enthalte." Es „können die begrifflichen Ergebnisse, die erarbeitet werden, so verschiedenartig sein, als es die Bestandteile sind, aus denen die Fachwissenschaft sich zusammensetzt. Es können als Begriffe Urteile, Erklärungen, Schlussreihen, Beweise, Gesetze, Lehrsätze, aber auch Dispositionen, Uebersichten, Grössenbestimmungen, Charakterschilderungen in das System aufgenommen werden (Just, Artikel: Formalstufen. Reins Handbuch II, 283). Karl Lange sagt: „Mit der Feststellung und Einordnung des Begrifflichen in ein System und der Einprägung desselben endet der Abstraktionsprozess" (Apperzeption 3. Aufl. S. 211). Andere hervorragende Schüler Zillers denken ebenso. Doch ich weiss, die Systemstufenfrage ist heikel. Viel ist darüber schon gestritten worden. Musste ja selbst auf der Generalversammlung des V. f. w. P. 1892 der Vorsitzende Prof. Dr. Vogt konstatieren, dass (nach der Diskussion über den „systematischen Stoff im Geschichtsunterricht") „die Meinungen inbezug auf den Kern der Abhandlung, was den Inhalt des Systems ausmachen soll, verschieden wären" (Erl. z. XXIV. Jahrb. S. 51). Da nach den formalen Stufen aus Besonderem Allgemeines zu gewinnen ist, so kann man den Akt, der sich auf der 3. Stufe mit vollzieht, Verallgemeinern, Verallgemeinerung (im Sinne von Thätigkeit)[1]) und das Produkt auf der 4. Stufe Allgemeines oder Verallgemeinerung (im Sinne von Ergebnis) bezeichnen. Also ist die Verallgemeinerung (als Produkt gefasst), d. i. Feststellung, Fixierung des Begrifflichen, wie schon aus genannten Belegstellen leuchtet, wohl ein Erzeugnis der 4. Stufe. Dazu kommt noch die von Dr. W. erwähnte „systematische Ordnung" des Gewonnenen. Sonach musste Dr. W. wiederum seine Behauptung einschränken und sagen: „Das Wesen der 4. Stufe besteht nicht nur in der Verallgemeinerung." 3. und 4. Stufe verhalten sich zu einander wie Aktion zu Produkt, wie Inhalt zu Form, da sich das „System" zunächst mit der Fixierung, d. h. Feststellung, Formulierung des auf der 3. Stufe erarbeiteten Inhaltlichen befasst; beide Etappen sind aufs engste verwachsen mit einander und werden nur theoretisch unterschieden; die Systemstufe

[1]) Alle Wörter auf ung bezeichnen Akt und Produkt.

erscheint nur wie ein szenischer Akt. Analog den Hauptthätigkeiten der 3. Stufe erarbeite und formuliere ich Begriffe (Verallgemeinerungen in der Bedeutung von Ergebnis), und 2. stelle ich Reihen auf, die mehr oder weniger lang sind. Die Reihenbildung (auch dieses Wort ist als Produkt aufzufassen) bezweckt Nebeneinanderstellung und dadurch „systematische Ordnung", Einordnung ins fachwissenschaftliche System, wodurch nach und nach die Halbjahrs- und Jahressysteme entstehen. Ich verweise auf I. Teil S. 75, 83, 85, 87, II. 77, 85, 111, 133, 141, 145, 155. „Systematisches Ordnen" findet auch öfters auf der 5. Stufe statt, wenn anhangsweise inhaltlich und formell Neues auftritt.

Ein Kritiker darf ein Buch nicht bloss nach Ueberschriften beurteilen, sondern muss auch lesen, was darunter steht.

3d. Dr. W. bemerkt, „dass der grösste Mangel der Präparationen in der Ueberfüllung der Anwendungsstufe liegt. Hier stopft er alles (selbst auch die Ableitung neuer geometrischer Begriffe) hinein, was er anderswo nicht unterzubringen versteht, und leitet so zur Flüchtigkeit der Abstraktion an" (177 Fussn.). Zu meiner Rechtfertigung berufe ich mich, wie es Dr. W. sonst immer gern thut, auf Ziller und einige seiner grössten Schüler. Ziller, Vorlesungen, 3. Aufl., S. 320: „Die Methode besteht — dasselbe erreicht." Just meint: „Die methodischen Fragen dienen nicht bloss oder vorzugsweise der Einprägung, sondern ebenso dem Weiterdenken, der Prüfung und der Untersuchung" (Erl. z. XV. Jahrb., S. 54). „Es folgen nun die methodischen Uebungen, welche die logischen Regeln, die gewonnen worden sind, teils anwenden, teils ergänzen und erweitern." („Die Logik als Schulwissenschaft", XV. Jahrb., S. 245. Hierher passen vortrefflich die Darlegungen von S. 238.) „Wenn man von Zeit zu Zeit überlegt, ob das bisher erarbeitete System noch genügend ist, oder vielleicht eine andere Gestalt annehmen könnte, so ist das eine methodische Uebung" (Erl. z. XXIV. Jahrb., S. 33). „Die Systeme müssen von Stufe zu Stufe abgeändert werden, aber das sind methodische Uebungen" (Erl. z. XXIV. Jahrb., S. 33). „Auf die Stufe der Methode als einer fortschreitenden Besinnung gehören Fragen und Aufgaben" (Erl. z. XXIV. Jahrb., S. 54). „Die Methode hat nach den beiden Hauptbestandteilen des Systems bei Ziller eine doppelte Gestalt: einmal werden die gewonnenen Begriffe auf neue Gebiete übertragen und die gewonnenen Regeln und Grundsätze auf das Leben des Zöglings angewendet, und das andere Mal werden die geordneten systematischen Reihen in anderer Weise, in neuer Ordnung durchlaufen" (XXIV. Jahrb., S. 288). Vergleiche ferner Thrändorf: „Die letzte — anderes Licht." (Die Behandlung des Religionsunterrichts nach Herbart-Ziller'scher Methode. 2. Aufl., S. 43 ff), Karl Lange: „Der systematische — Aufgaben verwendet." (Apperzeption. 3. Aufl., S. 212), Erstes Schuljahr von Rein, Pickel, Scheller; Dr. Glöckner im XXIV. Jahrb., S. 191 ff., Wiget in der Schrift über die „formalen Stufen". Diese Zitate mögen genügen. Im grossen und ganzen stimmen Ziller und seine Schüler überein; alle verlangen eine Mannigfaltigkeit didaktischer Massnahmen auf der Anwendungsstufe. Kein Wunder, dass die meist in Frage und Antwort dargestellte 5. Stufe in den „Präparationen"

im Verhältnis zu den skizzierten 4 vorangehenden Etappen breit und lang ausgefallen ist. Bei den ersten 4 Stufen genügte eine Skizze; jedoch die 5. Stufe bedurfte der Ausführung, da sie bei Formenbetrachtungen zumal sehr kurz oder gar nicht zu ihrem Rechte kam. Wie dürftig sind zu allermeist die Lektionen in Zeitungen und Schriften auf allen Unterrichtsgebieten gerade in Bezug auf die Anwendungsstufe. Noch mehr mag es in der Praxis vorkommen. Es ist eine schon oft ausgesprochene Thatsache, dass gerade solche Lehrer, die sich die denkende Aneignung und Verarbeitung des Stoffes angelegen sein lassen, leicht in Versuchung kommen, das Einprägen, das Umsetzen des Wissens in ein Können, das geistige Funktionieren gering zu achten oder gar zu übersehen; man glaubt, das Klarmachen genügt, und denkt, der Gebrauch des Wissens ist damit gesichert. Jedoch die Verwendung des Gelernten will auch gelernt sein. Wer meine „Präparationen" benutzt, soll durch meine ausgeführte 5. Stufe schon äusserlich erkennen, dass das Hauptgewicht des ganzen Unterrichts im „Anwenden" liegt, wenn nicht für die Schule, sondern fürs Leben gelernt werden soll. Die Stofffülle, von der Dr. W. spricht, ist nur scheinbar, denn bei der unterrichtlichen Bearbeitung vereinfacht sich alles, was mein Buch als Ideal fordert, ganz von selbst. Warum ich die 5. Stufe ausgeführt habe, liegt auch daran, dass es ihr obliegt, „neuen Forderungen, die Deutung der Formen und die Onomatik betreffend, nachzukommen, die skizziert gar leicht zu Missverständnissen und somit zu Missgriffen führen würden" (II. Teil S. IV. Vergl. auch XXIX. Jahrb., S. 4). Ausserdem muss ich noch an einen Passus des II. Vorwortes erinnern: „Anderswo machen sich der Eigenart der Verhältnisse entsprechend Kürzungen, Umordnen u. dergl. mehr notwendig. Aber wer um Himmels willen soll denn auch nur in einem dummen Traume darauf verfallen, meine Lektionen buchstabenmässig, als Schablone zu verwenden." Aus den citierten Stellen geht auch hervor, dass es nicht falsch ist, wenn ich „selbst auch die Ableitung neuer geometrischer Begriffe hineinstopfe." Dass ich „zur Flüchtigkeit der Abstraktion anleite", habe ich auch bei nochmaliger Prüfung des Buches nicht finden können; jede Wahrheit wächst als Pflanze aus gutem Grund und Boden konkreter Verhältnisse hervor.

4. Dr. W. irrt, wenn er S. 162 äussert: „Zeissig verschmäht formalgeometrische Aufgaben ganz". Ich bin bloss kein allzugrosser Freund von dieser Aufgabenart. Nur im Notfalle greife ich dazu, d. h. wenn die Aufgaben lokaler Färbung, die heimatlichen Stoffe ausgegangen sind. Wenn ich's für nötig halte, noch mehr für Uebung und Einprägung zu sorgen, so nehme ich meine Zuflucht zu sachlich generellen (fingierten, formal-eingekleideten) Aufgaben, und erst zuletzt nehme ich, streng nach dem Imperative: Vom Besonderen zum Allgemeinen! Von der Sache zur Form! Vom Konkreten zum Abstrakten! formal-geometrische Aufgaben vor. Vom Standpunkte rationeller Psychologie kann die Folge nicht anders sein. Mit zwei oder drei Individualaufgaben leite ich die erste Vorführung jeder Berechnung ein; ist der allgemeine Satz gefunden, so gilt es, das Erkannte auf weiteres Material anzuwenden, wie es der Zögling in seiner Sphäre findet. Aufgaben lokalen Kolorits sind mir hier allerdings die liebsten; denn nicht bloss die

Formenbetrachtungen, auch die Berechnungen und das Zeichnen sollen Heimatkunde, Sachunterricht sein und bleiben. Die sachlichen Aufgaben in beiderlei Gestalt (individuell, generell) gehen mir schon deshalb weit über die formalen, weil 1. Interesse und Teilnahme des Kindes ursprünglich am Sachlichen, besonders an dem vor Augen Liegenden, haftet und das formale Interesse, das Interesse an den rein formellen Verhältnissen erst allmählich entsteht, und 2. weil die Kunst des geometrischen Darstellens und Berechnens nicht nur in der Fertigkeit und Gewandtheit besteht, Lineal, Winkel, Zirkel u. a. zu gebrauchen und gewisse Rechnungsoperationen auszuführen, sondern vor allem in der Kenntnis der Lebenslagen liegt. Ausserdem stellt das bürgerliche wie berufliche Leben, worauf die Volksschule beständig mit Bedacht nehmen muss, lediglich sachlich gehaltene Aufgaben, die sich auf einen bestimmten Fall beziehen. Das Bildungsmoment unseres Faches liegt weniger in einer Rechenfertigkeit als in der rechten Verbindung des Sachlichen und geometrisch Formalen.

5. Ausgangspunkte, Sachgebiete. „Zeissig arbeitet mehr ins Breite, Martin „Schmidt mehr in die Tiefe (165). „Seinem — muss“ (165). „Sein Buch — Stelldichein“ (175). Was kann ich dafür, dass jedem Dinge eine Form anhaftet, dass unzähligen Gegenständen in Natur und Kunst die typischen Formen, womit sich die Formenkunde beschäftigt, zu Grunde liegen? Daraus erkenne ich nur die Notwendigkeit, die Dinge einer eingehenden Formenbetrachtung zu unterziehen. Der Schüler soll in der Formenwelt der Natur und Kunst heimisch werden. Darum ziehe ich alles heran, was sich dem Schülerauge bietet. Dass ich Vollständigkeit in der Aufzählung der konkreten Objekte anstrebe, verdient wohl keinen Tadel, da ich damit andern das mühselige Suchen erspart habe; dazu sei erwähnt, dass meine Kinder selbst die Beispiele gesucht und gefunden haben, denn wenn eine Typenform von einigen Gegenständen abstrahiert worden war, stellte ich die Aufgabe: Sucht mir Dinge mit derselben Gestalt! Natürlich nimmt jeder Lehrer nur diejenigen Dinge heraus, die in seinem Orte dem Kinde zugänglich sind, die seine Schüler nennen. Dr. W. erinnert an Zillers Worte: „Der mathematische Unterricht darf keineswegs in Sachunterricht untergehen, ja er darf diesen auch nicht zum Teil ersetzen oder vertreten wollen“ (175). Da ich unablässig das Warum und Weil betone, den kausalen und gesetzmässigen Zusammenhang von Gegenständen und ihrer Gestalt hervorkehre, als auch wie Martin „Schmidt „in die Tiefe“ (165) steige, ist ein Untergang des mathematischen Unterrichts unmöglich; übrigens sagt Ziller Grdlegg. 281: „Soll die Mathematik recht wirken, so muss auch stets ihre Beziehung zu den Sachen frisch und lebendig werden“. In der zweiten Auflage meiner „Präparationen“ wird die Zahl der konkreten Dinge noch grösser werden, da meinem „suchenden Auge“ (165) manches entgangen ist. Die Anwendung soll vielseitig, wenn möglich, allseitig sein. Die Basis, worauf sich ein Unterrichtsgebäude erheben soll, kann nicht breit genug werden. Grdleg. 283: Aus „Rücksicht auf systematisches Denken bei der Mathematik z. B. darf die Mathematik nicht ein Uebergewicht über Naturkunde erringen“. Die erste Mitte, die Ziller wünscht, habe ich eingehalten. Unsere Jugend

hat es jetzt und später nur mit Sachen zu thun und daran Reflexionen zu knüpfen.

6. Einführung in die Schönheit und Zweckmässigkeit der Formen. a) „Der Weg, die heranwachsende Jugend für die Schönheit der Formen empfänglich zu machen, ist die Gewöhnung. Man zeige das Schöne in zahlreichen — schön ist" (172). Ich denke ganz anders. Nach Dr. W. soll also das Urteil, dass das und das schön ist, dem Schüler fertig gegeben, aufgezwungen werden. Das ist aber gar nicht im Sinne Zillers und nicht im Sinne unserer Zeit. Keine Behauptung darf der Schüler unbegründet lassen. Nach Dr. W. soll sogar dem Kinde die Behauptung ohne den nötigen Nachweis oktroyiert werden. Es ist ja wahr, dass das Gebiet des Schönen, die Begründung der Schönheitsformen, schwer ist, worauf man leicht fehlgehen kann, jedoch daraus lässt sich bloss die Schwierigkeit der ästhetischen Beurteilung folgern, keineswegs liegt darin, dass bei den ästhetischen Betrachtungen „die Frage nach dem Warum" (173) unnötig sei. Das Schöne muss nicht nur angeschaut und gefühlt, sondern auch beurteilt werden, wenn ein wahrer Genuss entstehen soll. Das ästhetische Gefühl macht sich unwillkürlich in Urteilen Luft, die ästhetische Urteile heissen. Oft sagen Leute: Das Bild ist reizend, wundervoll, die Gegend ist grossartig, schön, prächtig. Jedoch diesen Urteilen kann man fast gar keinen Wert beilegen, da ihnen zu allermeist Klarheit fehlt. Fragt man z. B: Warum gefällt dir das Bild? bekommt man „leere Redensarten" (171) zur Antwort oder gar nichts. Die Leute sind sich der Schönheitsgründe nicht bewusst. Ich will zugeben, dass meine ästhetischen Erwägungen nicht ganz einwandsfrei sind, aber sie sollen zukünftig besser und vollständiger ausfallen. Die ästhetische Beurteilung legt klar, ob und aus welchem Grunde ein Ding durch seine Form schön ist. Wie im einzelnen der ästhetische Geschmack gebildet wird, kann hier nicht Erörterung finden. Natürlich müssen in der Ausbildung des ästhetischen Urteils alle beteiligten Disziplinen gemeinsam arbeiten, ich denke vor allem ans Zeichnen, an die Pflanzenkunde.

b) S. 169 ff. wundert sich Dr. W., dass ich die „allgemein praktischen Sätze von Natur- und Kunstform, Zier- und Zweckmässigheitsform bis zum Ueberdruss wiederhole". Das liegt wieder nicht an mir, sondern abermals an der Unterrichtsmaterie, an den betreffenden Formen, die so häufig in Natur und Kunst als Schönheits- und Zweckmässigkeitsform auftreten. Die Gesetze sind bei jeder Typenform dieselben, nur die konkreten Erscheinungen, die Gegenstände wechseln. Ist es in der Naturkunde bei Gewinnung von Lebensgesetzen, in der Geschichte und im Religionsunterrichte bei Herausarbeitung ethischer Grundsätze und Erkenntnisse, in der Erdkunde bei Aufstellung geographischer Gesetze nicht auch so? Dabei soll der Zögling zur Erkenntnis kommen, dass in der unendlichen Mannigfaltigkeit, in der Vielheit der Formen Einheit herrscht. Der Schüler soll nach meiner Zweckbestimmung (Vorwort zum 1. Teile, S. V) einsehen lernen, dass alles, was Mutter Natur schafft, und was aus Menschenhand hervorgeht, sich notwendig in bestimmten Formen räumlicher Gestaltung und Richtung bewegt, dass der Mensch in wirtschaftlicher und künstlerischer Beziehung an bestimmte

Formen und Formengesetze gebunden ist. Dass ich die oben gerügten „allgemein praktischen Sätze" bei jeder Grundform induktiv gewinne, liegt daran, dass ich weiss, nicht jeder, der mein Buch hat, kann nach meinem Lehrgange unterrichten. Mancher wird jetzt Einheit 2, dann vielleicht 9, später 5 u. s. w. zu behandeln haben. Freilich lässt sich bei neuem Auftreten einer früher gewonnenen Wahrheit auch der deduktive Gang anwenden. Dr. W. wird auch gefunden haben, dass ich dann und wann von der Deduktion auch Gebrauch mache.

III. Herr Dr. W. hat auch manchmal geirrt.

1. S. 9: „Dass — bewegen". Jedoch S. 49 meines 1. Teiles ist das Ergebnis: „b) die Winkel eines gleichseitigen Dreiecks und aller gleichseitigen Dreiecke sind unter einander gleich. Man kann das gleichseitige auch gleichwinkliges nennen. c) Jeder Winkel eines gleichseitigen Dreiecks zählt 60°." Man vergl. ferner 2. Teil S. 20 kleingedruckte Anmerkung, S. 34, 35 Aufg. 3, S. 36, Aufg. 13!

2. „In der That — aus" (19). Folgende Stellen aus meinen „Präparationen" entkräften dies: I. S. 32: „e) In jedem Parallelogramme sind die gegenüberliegenden Seiten und Winkel gleich". Dasselbe Ergebnis führt als Lehrsatz Prof. Karl Koppe in der Planimetrie 15. Aufl. S. 38, 39 auf. I. S. 50: „In jedem Dreicke ist die Winkelsumme 180°." (Vergl. Kambly II, 15!) I, 64: „Die Winkelsumme im Vierseit beträgt 360°. (Cf. Kambly II, 26.) II. 36: „Der Durchmesser ist die grösste Sehne." (Cf. Koppe 49).

3. S. 169 Fussnote: „In solchen — anpassen." Nur aus dem Zusammenhange gerissen sind diese 2 Resultate unklar, nebelhaft. Doch sie sind Zusammenziehungen von 2 vorher gewonnenen allgemeinen Untersätzen. Vergl. II. Teil S. 80, S. 8—10. Die Untersätze fussen auf einer breiten konkreten Unterlage.

4. S. 9: „Wie — gerührt." Doch nach II, 48 (allgemeine methodische Bemerkung) meide ich die übliche Fadenkonstruktion als bewusstlosen Mechanismus, weshalb ich ein anderes Verfahren ratschlage. Ich habe also gar nicht nötig, Leitstrahlen und Axe zu besprechen.

5. S. 162: „Formal geometrische Aufgaben — ganz." Folgende Aufgaben sind formal geometrisch: I, S. 90 Aufg. 19, 23, 24, 25. S. 88 Aufg. 4, 5. S. 97 Aufg. 8, 9. S. 113 Aufg. 10. S. 84 Aufg. 9. S. 85 Aufg. 10, 11, 17, 18, 19, 21. S. 86 Aufg. 24. II. Teil S. 114 Aufg. 14, 15. S. 116 Aufg. 41, 42, 43. Im Uebermass treten sie zwar nicht auf, da der formenkundliche Unterricht Sachunterricht sein und bleiben soll. Ausserdem sagt Dr. W.: „Die besten Aufgaben sind die, welche über Sachen handeln." (S. 162 Abschn. 3.) Dazu verweise ich auf I. Teil S. 22: „Wie die Formenbetrachtungen — reden." S. 38: „Nicht bloss — entworfen hat."

6. „Hat denn aber Zeissig — Fachwissenschaft." (S. 10 Abschn. 2.) Die von Koppe und Kambly unter 2 angeführten Stellen widerlegen dies. Bei jeder Flächen- und Körperbetrachtung gelange ich auf der 4. und 5. Stufe zu Begriffen, bei dem geometrischen Zeichnen von Flächen zu allgemeinen Wahrheiten, bei Umfangs-, Flächeninhalts-, und Kubikinhalts-

berechnungen zu Berechnungssätzen. Auf S. 8 „Zeissigs Formenkunde — Mass" giebt Dr. W. zu, dass ich „fachwissenschaftlichen Stoff" bearbeite. Meine vier systematischen Halbjahrsrückblicke, die übersichtlich die einzelnen begrifflichen Ergebnisse aller voraufgehenden Lehreinheiten logisch geordnet zusammenstellen, beweisen, dass die fachwissenschaftliche Stoffmenge nicht zu kurz gekommen ist.

7. Zeissig „erschwert — umständlich." (S. 11 Abschn. 1.) An keiner Stelle verlange ich, dass jeder „Anwendungsfall", d. i. jede Aufgabe auf der Anwendungsstufe eine Flächenberechnung bis auf die Rechtecksberechnung und jede Körperinhaltsberechnung auf die Rechtecksäulenberechnung zurückzuführen ist. Nur bei der anschaulichen Einführung der Kinder in die einzelnen Berechnungen bringe ich den Kindern die nahe Verwandtschaft den innigen Zusammenhang mit der Inhaltsberechnung des Rechtecks oder der Rechtecksäule zum Bewusstsein, und das ist auch nach Wilk berechtigt: „Dieser Zusammenhang — hin" (11). Wohl aber unterlasse ichs nicht, ab und zu einmal den Schüler zu prüfen, ob er seiner Sache sicher ist und eine Flächenberechnung auf den Typus aller Flächenberechnungen und eine Körperberechnung auf die Urberechnung der gesamten Kubikinhaltsberechnungen zurückzubeziehen vermag.

8. Dr. W. sagt: „Zeissigs Formenkunde — Figuren" (8). Ich behandle aber nicht bloss 9 einfachste Körper, nämlich: Würfel, Quadratsäule, Rechtecksäule. Dreiecksäule, Pyramide, Pyramidenstumpf, Obelisk, Walze, Kegel. Kegelstumpf (doppelten Kegelstumpf), Kugel. Was versteht Dr. W. unter „einfachsten Körpern"? Pickels Geometrie, die „noch heute in dieser Frage (Dr. W. meint die Frage der Lehrstoffauswahl) massgebend sein kann" (7), kennt keine anderen und beschreibt bloss die „einfachsten" Körper und bietet eigentlich nichts als die äussere Kenntnis der am häufigsten vorkommenden Figuren" (8). Ebenso ist's in der Wilkschen „Formenkunde".

IV. Etliche Male hat sich Dr. W. in „merkwürdige Widersprüche" (10) verstrickt.

1. „In der That — aus" (S. 9 Abschn. 2). Hingegen im nächsten Abschnitt heisst es: „Vollständig rein — können."

2. S. 4 steht: „Der Begriff — muss." Die Fussnote dazu lautet „Gesagt gegen Zeissig." Ferner S. 10 Abschn. 3 führt Dr. W. aus: „Weder ein — der Gesetze." Im Gegensatz hierzu steht auch auf S. 10: „Was nun — Worte."

3. S. 10: „Hat denn — Fachwissenschaft." Hingegen S. 9 Abschn. 4: „Vollständig rein — geglückt." S. 8: „Zeissigs Formenkunde — Mass."

4. „Weder ein — bestreiten wird" (S. 10 Abschn. 3). Ganz richtig bin ich Gegner eines gedruckten Ergebnisheftes für Schüler, weil ich mich gern „der Sprache von Kindern etwas anbequeme" (S. 10 Abschn. 4). Ein gedrucktes Systemheft legt dem selbständig arbeitenden Lehrer Fesseln auf, und zwar nach Inhalt und Form. Das Ergebnisheft muss im Laufe der Zeit entstehen; es ist den Schülern zuletzt kein gewöhnliches Buch, sondern ein von ihnen verfasstes Lehrbuch. Dafür wünsche ich (wie das

Rechenbuch) ein Heft mit Aufgaben und Fragen, wie sie auf der 5. Stufe zur Uebung nnd Anwendung dienen.[1])

5. „Er bietet — behandelt (8). Doch S. 110 giebt Dr. W. zu, dass ich auf „Flächen- und Raumberechnungen" behandle. Cf. Titelblatt meines Buches.

Doch brechen wir ab. Herrn Dr. W. — obgleich sein Referat einige Irrungen und Widersprüche aufweist — tausend Dank, dass er mich durch seine eingehende Besprechung aufs neue angeregt hat, meine „Präparationen" unter die scharfe Lupe zu nehmen und das Für und Wider der einzelnen didaktischen Massnahmen ernstlich zu erwägen. Ursprünglich Gedachtes neu, immer wieder und tiefer zu durchdenken und es gleichsam in den Kreislauf unseres geistigen Blutes zu nehmen, ist allgemein ein Schutz- und Trutzmittel gegen „Verfehlungen in der Ausführung" (184), „Irrwege" (172) und „Verkehrtheiten" (11). Zu bedenken ist noch, dass Dr. W., wie schon mehrmals angegeben, nun auch eine „Formenkunde" (bei Bleyl & Kaemmerer, Dresden) veröffentlicht hat.[2])

IV.

Correspondances internationales.[3])

Nom du correspond.	Age	Adresse	Connaissance en allemand	Occupation préférée
Gasnet	23	Instituteur à St. Vaury (Creuse)	un an d'étude	lettres
Rival	24	Instituteur, Thodure par Viriville (Isère)	faible	lettres, histoire
Verger		Instituteur, Blain (Loire-Inférieure) désirerait que son correspondant habitât Cologne		
Roussel	18	Dommartin-aux-Bois, par Girancourt (Vosges)	moyenne	lettres
Charbonnier	20	aux Trayes par Remiremont (Vosges)	id	sciences
Morel	19	Bulgnéville (Vosges)	id	lettres, histoire

[1]) Aufgabenheft von Zeissig und Burckhardt (Langensalza, Beyer & Söhne).

[2]) Die Antwort des Herrn Dr. Wilk auf die Erwiderung des Herrn Zeissig hat nicht mehr in dieses Heft aufgenommen werden können. Sie soll in dem bald erscheinenden 6. Hefte veröffentlicht werden. D. H.

[3]) Vergl. „Aufruf" im 4. Heft der „Pädagog. Studien", S. 298 ff. Die Herren, die geneigt sind, in Korrespondenz zu treten, mögen ihre Adresse mit den näheren, im „Aufrufe" erbetenen Angaben an Herrn Realgymnasialoberlehrer Dr. Hertel in Zwickau i. S., Wettiner Strasse 79, senden. D. H.

Nom du correspond.	Age	Adresse	Connaissance en allemand	Occupation préférée
Ces trois correspondants sont élèves-maîtres en vacances.				
Mlle. Joly	22	Institutrice, rue de la Bibliothèque à Épinal (Vosges)	moyenne	lettres, musique
Carillon	23	Instituteur, 18 avenue du Parc à Houilles (Seine-et-Oise)	id	lettres, histoire
Derminon	22	Instr. adjoint à Priay (Ain)	faible	lettres, sport
Durand	28	Instr. à Tassenierès (Jura)	moyenne	lettres, histoire géographie
Bernais	29	Instce. à Vénérien par St. Hilaire-de-Brens (Isère)	bonne	lettres, histoire
Biet	23	Instr. adjoint à Château-renault (Indre-et-Loire)	faible	sciences photographie
Aumônier	25	Répétiteur au lycée de Tours (Indre-et-Loire)	id	
Lorentz	33	Instituteur, 1 Bd. de la Croix-Rousse à Lyon (Rhône)	a passé 6 mois en Allemagne	

Bereits nach dem Erscheinen des 4. Heftes der „Pädagog. Studien" wurde der Herausgeber von Herrn Seminarlehrer Renaudeaux in Roubaix, Boulevard du Château 31, ersucht, folgende Offerte aufzunehmen:

„M. Renaudeaux, Seminarlehrer à Roubaix, France, offre pension et logement 80 francs par mois à Lehrer allemand; échange de leçons au pair."

Obgleich die Offerte für dieses Jahr zu spät erscheint, wird sie doch an dieser Stelle veröffentlicht; vielleicht giebt sie diesem oder jenem Leser der „Pädagog. Studien" Veranlassung, sich für späteren Gebrauch mit Herrn Renaudeaux rechtzeitig in Verbindung zu setzen. D. H.

V.

Erklärung.

Neben der äusserst genauen und bis ins kleinste gehenden Dr. Hertelschen Schulausgabe von A. Daudet's Tartarin de Tarascon (Verlag von Dr. Stolte-Leipzig) eine neue Schulausgabe zu schaffen, ist keine leichte Aufgabe gewesen, umsomehr, wenn die neue Schulausgabe nach festliegenden Gesichtspunkten zu bearbeiten und auf einen verhältnismässig geringen Umfang zu beschränken ist. In der Sammlung von Velhagen und Klasing habe ich den Versuch gemacht. Da nun in diesen Schulausgaben, entgegen der Gepflogenheit bei rein wissenschaftlichen Arbeiten, die Reihe der benutzten Bücher nicht angegeben wird, so war aus dem Vorwort zu meiner Ausgabe die Stelle, in der ich mich auf die Benutzung der schon

bestehenden Schulausgaben bezogen hatte, gestrichen worden. Bedauerlicher Weise habe ich aber auch übersehen, im Texte der Anmerkungen an solchen Stellen, die ich teils wörtlich, teils dem Inhalte nach Herrn Dr. Hertels Schulausgabe entnommen habe, meine Quelle zu nennen. Von Herrn Dr. Hertel darauf aufmerksam gemacht, habe ich nicht gezögert, ihm mein Bedauern und meine Entschuldigung auszudrücken. Indem ich wegen dieser Versehen, die durch die Häufung von Arbeiten gerade zur Zeit der Durchsicht der Korrekturbogen entstanden sind, um freundliche Nachsicht bitte, zeichne ich ergebenst

Leipzig, im Juli 1901. Dr. Gassmeyer.

C. Beurteilungen.

Das Verhältnis der Herbartschen Psychologie zur physiologisch-experimentellen Psychologie von **Dr. Th. Ziehen**, Professor an der Universität in Jena. Berlin. Verlag von Reuther und Reinhard. — 79 S. Preis 1,30 Mark. — Fünftes Heft des III. Bandes der „Sammlung von Abhandlungen aus dem Gebiete der pädagogischen Psychologie und Physiologie", herausgegeben von Schiller und Ziehen.

Der bekannte Verfasser versucht in der angezeigten Schrift nachzuweisen, dass Herbarts psychologisches System unhaltbar sei, nur noch historische Bedeutung besitze und als Grundlage des psychologischen Unterrichts unbrauchbar sei; dass dagegen der physiologisch-experimentellen Psychologie ganz allgemein und im besonderen auch in der Pädagogik die Vorherrschaft, ja Alleinherrschaft gebühre. Die Untersuchung zerfällt in zwei Teile, deren erster von den Prinzipien und Methoden, deren zweiter von den einzelnen Lehren und Ergebnissen handelt. Inbetreff der Prinzipien und Methoden verwirft Ziehen die Systembildung im allgemeinen und die Mitbegründung der Psychologie durch Metaphysik im besonderen und fordert statt dessen Erweiterung durch Physiologie und experimentelle Beobachtung. Seine in dieser Beziehung charakteristischen Sätze lauten: Die Psychologie ist eine Erfahrungswissenschaft. Sie hat es nur mit Beobachtung und Sammlung von Thatsachen zu thun. Auf rein empirischem Wege müssen Thatsachen gesammelt, zu Gesetzen verbunden und eventuell durch Hypothesen ergänzt werden. Von einer systematischen Verbindung des Gefundenen ist Abstand zu nehmen. — Wie das Systembilden, so ist die Metaphysik in der Psychologie unerträglich. Metaphysik ist ganz und gar von der Psychologie auszuschliessen; auch durch keine Hinterthür darf ihr der Zutritt wieder ermöglicht werden. „Wir wollen in der Psychologie keine Spur von Metaphysik!" ruft er aus. In dem Heranziehen der Metaphysik sieht er die Quelle aller Mängel der Herbartschen Psychologie; er wird nicht müde, dies immer wieder zu betonen.

Was ist hierauf zu sagen? Allerdings ist Ziehens „Vorwurf" gegen Herbart begründet, insofern als Herbarts Psychologie ein System und insofern sie nicht allein auf Erfahrung, sondern auf Erfahrung und Metaphysik gegründet ist, wieder Titel seines Hauptwerkes anzeigt. Aber diese Mitbegründung durch Metaphysik ist notwendig; denn die Begriffe, welche die Erfahrung liefert, enthalten Widersprüche und Lücken, und der menschliche Geist hat das Bedürfnis, das Mannigfaltige der Erfahrung in einen denkbaren Zusammenhang zu bringen, zu systematisieren. Dieses Bedürfnis zu befriedigen und jene Mangelhaftigkeit der Erfahrungsbegriffe zu beseitigen, dazu ist ein Ueberschreiten der blossen Erfahrung notwendig. Das gilt in jeder

Wisssenschaft, das gilt auch in der Psychologie. Selbstverständlich sind die Ausgangspunkte der Psychologie auch nach Herbart Erfahrungsthatsachen. Er sagt dies ausdrücklich in der Einleitung zur „Psychologie als Wissenschaft", wo es heisst: „Die Thatsachen des Bewusstseins sind ohne Zweifel die Anfangspunkte alles psychologischen Nachdenkens." Nur bleibt Herbart dabei nicht stehen. Die Mangelhaftigkeit der Erfahrungsbegriffe im allgemeinen besteht auch inbetreff der psychologischen Erfahrungsbegriffe. Auch sie können nicht ohne ein Ueberschreiten der Erfahrung denkbar gemacht werden. Die Probleme, die in ihnen liegen, müssen durch das psychologische Nachdenken zur Lösung gebracht werden. Auf diese Lösung kommt es an. Ohne sie ist die Psychologie keine Wissenschaft, die nach Herbarts Wort „erklären, nicht Seltenheiten aufzeigen, sondern den Menschen, wie er ist, allgemein begreiflich machen" soll. Erklären und Begreiflichmachen ist mehr als blosses Sammeln von Thatsachen der Erfahrung und ist nicht möglich ohne Metaphysik, die ja eben die Wissenschaft von der Begreiflichkeit der Erfahrung ist.

Der Raum gestattet uns leider nicht, diesen Punkt näher zu erörtern und die Grundlosigkeit der Ziehenschen Einwände gegen Herbarts Prinzipienlehre schärfer zu beleuchten. Z. sagt: „Herbarts Psychologie geht von Prinzipien aus", übersieht aber dabei, dass die eigentlichen Ausgangspunkte der Psychologie auch nach Herbart die Thatsachen des Bewusstseins sind, die erst zu Prinzipien werden, falls sich in ihnen Beziehungen entdecken lassen, die auf Voraussetzungen, Ergänzungen und auf Zusammenhang mit anderen hindeuten, kurz also, falls sich in ihnen zu lösende Probleme aufzeigen lassen. Hätte Z. beachtet, wie sorgfältig Herbart das Verhältnis zwischen Erfahrungsthatsache, Problem und Prinzip behandelt, so würde er sich nicht so heftig gegen Herbarts Prinzipienlehre ereifert haben.

Uebrigens ist Ziehens Standpunkt mehr Theorie. In der Praxis kommt auch er nicht ohne Metaphysik aus. Trotzdem gefordert wird: „Nur empirische Beobachtung!", wird doch eine „Ergänzung" zugelassen, eine Ergänzung durch Hypothesen, die doch nichts anderes als metaphysische Erzeugnisse sind. Und wer Ziehens „Leitfaden" kennt, der weiss, dass dort thatsächlich oft mehr von Theorie als von Empirie ausgegangen wird.

Was sodann die Erweiterung durch Physiologie betrifft, so soll zugegeben werden, dass sie für die Herbartsche Psychologie eine wünschenswerte und schätzenswerte Ergänzung bedeutet. Auch steht Herbart selbst der Physiologie nicht so feindlich gegenüber, wie Ziehens Worte glauben machen könnten. Dass er sie in Wirklichkeit nicht stärker benutzt hat, als der Fall ist, liegt an der Mangelhaftigkeit der zeitgenössischen Physiologie, von der er sagt: „So lange die Physiologie so aussieht, kann die Psychologie mit ihr in keine Gemeinschaft treten." Herbart also würde, wenn er heute seine Psychologie schriebe, wahrscheinlich seine psychologische Erklärung des Seelenlebens an vielen Stellen durch physiologische erweitern und ergänzen. Mehr allerdings dürfte auch heute nicht von ihm erwartet werden. Auch jetzt würde er nicht geneigt sein, die Psychologie in Physiologie aufgehen zu lassen und in „dem Leibe mehr als billig" zu suchen; auch jetzt würde er nicht von seinem Grundsatze abweichen, Psychologisches zunächst psychologisch zu erklären. —

Im Einklang mit der Bedeutung, die Ziehen der Physiologie beilegt, steht die Wertschätzung, die er dem Experimente als Mittel der psychologischen Forschung zu teil werden lässt. Wie Herbart zum Experimente stehen musste, ergiebt sich aus dem über seine Prinzipien Gesagten deutlich genug. Wir gehen deshalb nicht näher darauf ein. Gegenüber den hohen Worten aber, mit denen Z. seine Methode preist, können wir die Frage nicht unterdrücken: Ist es wirk-

lich nur ein „Kniff“ der Gegner der modernen Psychologie, zu sagen, die Ergebnisse der Hirnphysiologie usw. seien zum grossen Teil nur höchst unsicher? Muss nicht Ziehen selbst (S. 78 seiner Schrift) sich gegen die „haarsträubende Leichtfertigkeit und Voreiligkeit“ wenden, mit der in jüngster Zeit specielle Experimente verallgemeinert und zu praktischen Schlüssen verwendet werden?

So viel über die Prinzipien und Methoden. Der zweite Teil der Ziehenschen Schrift beschäftigt sich mit den einzelnen Lehren der Psychologie. Der Kern der Ausführungen ist der Satz: Die Ideenassoziation, die Gefühls- und Willenserscheinungen sind nicht aus mystischen Vorstellungshemmungen, sondern aus physiologischen Vorgängen zu erklären. — Ein ausführliches Eingehen auf die einzelnen Lehren ist an diesem Orte nicht möglich. Es ist aber auch nicht nötig. In der Ziehenschen Kritik der einzelnen Lehren tritt nämlich der merkwürdige Umstand hervor, dass weniger die Unzulänglichkeit der einzelnen Ergebnisse als vielmehr die Unbrauchbarkeit der Erklärungsprinzipien und -methoden Herbarts hervorgehoben wird. Immer wieder wird betont, dass Herbart in den einzelnen Fragen das Richtige getroffen habe, dass aber eine völlig befriedigende Art der Lösung der einzelnen Fragen unmöglich gemacht sei durch den metaphysischen Einschlag seiner Theorie. Bei jeder einzelnen Frage also kommt es wieder auf die Grundfrage hinaus: Psychologische oder physiologische Deutung des Seelenlebens? Darüber ist aber das Nötige gesagt. An dieser Stelle wollen wir noch ausdrücklich hervorheben, dass auch die Lösung der einzelnen Fragen des Seelenlebens, wie sie die physiologisch-experimentelle Psychologie liefert, nicht derartig ist, dass sie uns veranlassen könnte, Herbart als überwunden anzusehen und in ihr (der phys.-exp. Psych.) mehr als eine Ergänzung der Herbartschen Psychologie zu erblicken.

Auch der Schlussteil der Ziehenschen Schrift, der von der Bedeutung der Herbartschen Psychologie für die Pädagogik handelt, lässt uns zu keinem andern Urteile kommen. Dies näher darzulegen, muss einer besonderen Arbeit überlassen bleiben.

Müssen wir demnach als unser Endurteil aussprechen, dass es Ziehen nicht gelungen ist, Herbarts Psychologie als durch die phys.-exp. Psychologie überwunden hinzustellen, so wollen wir trotzdem gern bekennen, dass seine Untersuchung auch von uns als eine wertvolle und höchst willkommene Gabe betrachtet wird, weil sie von einer gründlichen Kenntnis Herbarts zeugt, sachlich geschrieben und geeignet ist, Freunde und Feinde Herbarts zu erneuter Prüfung seines Systems anzuregen. Wir empfehlen Ziehens Schrift darum aufs angelegentlichste.

Bückeburg.

E. Schwertfeger.

Karl Richard Löwe, Wie erziehen und belehren wir unsere Kinder während der Schuljahre? Hannover und Berlin. Karl Meyer. 1899. 338 S. geh. 3 Mk., gebd 3,75 Mk.

Der Verfasser hat 1898 eine Schrift veröffentlicht, die einen fast gleichlautenden Titel führt, nur dass sie sich auf die Erziehung des vorschulpflichtigen Alters bezieht. Durch seine darin gegebenen Ausführungen hat Löwe sich um die Erziehung thatsächlich verdient gemacht. Auch in der neuen Schrift wendet sich der Verfasser zunächst an die Eltern, wohl wissend, dass das schwere Erziehungswerk nur dann gelingen kann, wenn das Haus mit der Schule Hand in Hand arbeitet.

Das inhaltreiche Buch gliedert sich in zwei Teile. Im I. werden die Grundsätze für Erziehung und Unterricht entwickelt, der II. behandelt die häusliche Bearbeitung der Unterrichtsstoffe. So sehr der Inhalt des II. Teiles den Leser zur vorwegnehmenden Lektüre auch reizen mag, so ist's doch notwendig, zuerst den ersten allgemeinen Teil zu lesen und gründlich zu durchdenken. Mit Recht wird im Vorwort diese eigentlich selbstverständliche Forderung erhoben. Hierbei kann ich allerdings die Be-

fürchtung nicht unausgesprochen lassen, dass manche Leser wegen der abstrakten Natur dieser Materie das begonnene Lesen abbrechen, bezw. sich nicht Zeit nehmen werden, darüber ordentlich nachzudenken. Und das wäre zu bedauern. — Die neun Abschnitte des I. Teils haben folgende Ueberschriften: 1. Wie entstehen die Gedanken? 2. Beliebiges oder notwendiges Verbinden und Trennen der Gedankenreihen. 3. Erscheinung und Wirkung des Gefühls. 4. Wie fördern wir die Entwickelung des kindlichen Willens? 5. Die Verschiedenheiten in der Verstandesthätigkeit. 6. Verschiedenheiten im Fühlen, Wollen und Handeln. 7. Unterschiede der Geschlechter. 8. Pflege des Leibes und der Seele. 9. Die Erziehung vom 13. bis 17. Lebensjahr. — Der II. Teil gliedert sich in folgende 8 Abschnitte: Wie lernt und gebraucht das Kind seine Muttersprache? Vom Lesen. Woran liegt es, wenn das Kind einen Aufsatz nicht selbständig fertigen kann? Wie lernt das Kind die Rechtschreibung? Rechnen mit Bruchzahlen — Raumlehre. Auseinanderhalten der unterrichtlichen Arbeitsgebiete für Schule und Haus. Wie wird das Gedächtnis unterstützt.

Diese Inhaltsangabe schon liefert einerseits einen Beweis für die Reichhaltigkeit des Buches, andererseits ist sie geeignet, auch den Lehrer anzureizen, nach dem Buche zu greifen und darin zu lesen. Das sollten recht viele thun. Keiner wird es ohne Belehrung oder vielfache Anregung aus der Hand legen.

Glogau H. Grabs.

Rein, Pickel und Scheller, Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts nach Herbartischen Grundsätzen. IV. Band: Das 6. Schuljahr. 3. Auflage. 1900. Leipzig, Heinrich Bredt. Preis 3 Mark.

Dieselben, Lesebuch für das zweite Schuljahr: Märchen, Robinson, Gedichte, 4. Auflage. 1900. Ebenda. Preis 60 Pfg.

Diese Werke sind, zum mindesten in früheren Auflagen, wohl allen Lesern der „Pädagogischen Studien“ bekannt. Sie liegen jetzt in neuen Auflagen vor. Das 6. Schuljahr ist ganz unwesentlich verändert. Für den verstorbenen Pickel hat Lehmensick den Abschnitt über den deutschen Unterricht, Reich den über Raumlehre durchgesehen. — Lehmensick hat auch die neue Auflage des Lesebuches für das zweite Schuljahr bearbeitet. Sie ist wesentlich verändert. Der Text der Märchen ist an einigen Stellen geändert; auch ihre Reihenfolge ist anders geworden. Die Robinsonerzählung ist wesentlich geändert nach der Auffassung hin, dass Robinson zuerst ohne alle Hilfsmittel auf der Insel lebte und erst später durch ein gestrandetes Schiff die Segnungen der Kultur erhält. Wir stimmen dieser Aenderung durchaus zu; es ist zweifellos, dass der Unterricht dadurch geistbildender wird. Der Uebergang von der deutschen zur lateinischen Druckschrift ist ein ganz eigenartiger. Es sind Stichwort-Texte geboten. Der Schüler soll das Wort lesen und es mit Hilfe des Lehrers in einen Satz umwandeln. Dass das nicht leicht geht, ist sicher. Ob es sich überhaupt empfiehlt, muss die praktische Schulerfahrung erweisen.

Weigand, Der Geschichtsunterricht nach den Forderungen der Gegenwart. Ein methodisches Handbuch im Anschlusse an die deutsche Geschichte von Weigand und Tecklenburg. 2. Teil. 1. Lieferung, 176 S. 1,50 Mark. 2. Lieferung S. 177—304. 1 Mark. Hannover, Karl Meyer (Gustav Prior), 1899

Der erste Teil dieses Werkes enthält mehr allgemeine methodische Erörterungen; der zweite, uns hier vorliegende Teil schliesst sich speziell an die deutsche Geschiche von Weigand und Tecklenburg an. Diese haben wir in der 1. Auflage in dem 4. Hefte des 17. Jahrganges (1896), die 6. Auflage im 5. Hefte des 21. Jahrganges (1900) besprochen. Die deutsche Geschichte empfehlen wir mit geringen Einschränkungen. Dagegen können wir der von Weigand empfohlenen Methode unseren

Beifall nicht zollen. Das vorliegende Handbuch bietet zu den einzelnen Stücken der deutschen Geschichte 1. stoffliche Ergänzungen, 2. methodische Bemerkungen, 3. eine sog. Vertiefung. Für den gereiften Geschichtslehrer ist diese Anweisung unnötig. Der wenig geübte Lehrer dagegen wird sie mit Vorteil verwenden.

Nakel a. d. Netze. Adolf Rude.

Dr. C. Franke, Sprachentwickelung der Kinder und der Menschheit. Sonderabdruck aus Reins „Encyklopädischem Handbuch der Pädagogik". Langensalza. Verlag von Hermann Beyer & Söhne. 1899. Preis 1,20 Mk.

Der Verfasser teilt seine Schrift in zwei Hauptteile: I. Sprachentwickelung der Kinder (S. 3—23) und II. Sprachentwickelung der Menschheit (S. 23—44).

Der erste Teil ist auf Beobachtungen gegründet, die „an Kindern der weissen Rasse und zwar deutscher, englischer, nordamerikanischer und französischer Nationalität sowie an Indianerkindern" angestellt worden sind. Nach diesen Beobachtungen teilt der Verfasser die Sprachentwickelung der Kinder in 4 Hauptstufen ein: I Die Zeit der Willenlosigkeit (bis zu Beginn des 2. Vierteljahres), wobei wieder 4 Hauptperioden unterschieden werden: A. Das Schreien; B. Lachen und Lallen; C. Vokalische Gefühlsäusserungen; D. Gefühläusserungen in Silben. Die zweite Hauptstufe, die Zeit der Aehnlichkeit mit der Tiersprache (bis zum Ende des 4. Vierteljahres) gliedert sich in A. Willensäusserungen und Verstehen derselben; B. Verständnislose absichtliche Bildung von Silben; C. Das Zeigen als Willensäusserung; D. Verbindung des Zeigens mit Lautäusserungen und verständnislose Nachahmung von Wörtern. In der dritten Hauptstufe (5. Vierteljahr) tritt „Menschlicher Verstand ohne Gebrauch der Muttersprache" hervor; der Verfasser unterscheidet in ihr A. Wortverständnis; B. Wortschöpfung ohne Nachahmung; C. Wortschöpfung durch Nachahmung der Naturlaute; D. Verständnisloses Nachsprechen von Wörtern. Die vierte Hauptstufe ist endlich die, in der die „Aneignung der Muttersprache" vor sich geht (vom 6. Vierteljahr bis zum Ende des 6. Jahres). In ihr zeigen sich zwei Abschnitte: A. Die Zeit des Gebrauches einzelner noch nicht zu einem Satze vereinigter Wörter; B. die Zeit der Satzbildung oder prädikative Stufe. In dieser Zeit wieder (vom 20. Monat an) sind 3 Entwickelungsstufen zu beobachten: a) Bildungs- und biegungslose oder isolierende Stufe; b) anheftende oder agglutinierende Stufe (vom 27. Monat an); c) flektierende Stufe (im 5. und 6. Jahr).

Bei der Sprachentwickelung der Menschheit unterscheidet der Verfasser 1. Hauptstufe: Die Zeit unabsichtlicher und unwillkürlicher Reflexlaute oder Interjektionen im engeren Sinne (I der Kindersprache entsprechend); 2. Hauptstufe: Die Zeit absichtlicher unwillkürlicher Lautäusserungen, Lock- und Warnungsrufe (II der Kindersprache entprechend); 3. Hauptstufe: Die laute Mundgebärdensprache und Konsonantenentwickelung; 4. Hauptstufe: Die Wortschöpfung durch Lautnachahmung (III, C. der Kindersprache); 5. Hauptstufe: Die Sprachdichtung und Satzbildung (IV, B. der Kindersprache), mit den Unterabteilungen A. Bildungs- und biegungslose oder isolierende Stufe (IV, B, a der Kindersprache), B[1]. Die einverleibende Sprachstufe, B[2]. die anheftende oder agglutinirende Sprachstufe (IV, B, b der Kindersprache); C. Flektierende und wurzelwandelnde Sprachstufe (IV, B, c der Kindersprache); D. Die analytische oder auflösende Sprachstufe; E. Spracherfindung.

Der erste Teil der Abhandlung, der sich mit der Sprachentwicklung der Kinder befasst, beruht auf Beobachtung, hat also festen Grund und Boden unter den Füssen und ist eine fleissige, sorgfältige, gut orientierende Arbeit, für die dem Verfasser unser Dank gebührt. Diesem Urteil thut auch der Umstand wesentlich keinen Abbruch, dass hie und da in Einzel-

heiten grössere Genauigkeit notwendig gewesen wäre. Wenn z. B. S. 5 von einem amerikanischen Kinde gesagt wird, es habe sein Verlangen nach Brot durch „me“ (in deutschen Lettern gedruckt!) kundgethan, so ist der Leser völlig im Unklaren, welcher Lautwert diesen Buchstaben entspricht. Handelt es sich um das Kind eines Indianers (vergl. S. 3, 7—8), eines Deutsch-Amerikaners oder eines Amerikaners englischer Zunge? Und wenn letzteres der Fall ist, wie ich annehmen möchte, wie ist dann das „me“ aufzufassen? Deuten die deutschen Lettern Transcription an? Oder ist die Aussprache etwa die des englischen Pronomens „me“? Derartige Ungenauigkeiten kommen wiederholt vor; doch ändern sie an den Resultaten nichts, und ich darf sie darum übergehen.

Im zweiten Teile hat sich der Verfasser an die Lösung einer unlösbaren Aufgabe gewagt. Der Hauptteil beruht auf Hypothese. „Sprachentwickelung der Menschheit“ — schon dieses Thema ist falsch gestellt. Wer sagt denn, dass die Menschheit ihre Sprache allenthalben einheitlich entwickelt hat? Heute ist noch keine Spur eines Beweises erbracht, dass eine höhere Spracheinheit anzunehmen ist, als z. B. das Ursemitische, das Indogermanische u. s. w. Von der Entwickelung des Indogermanischen wissen wir gar nichts, und die Sprachwissenschaft ist jetzt weit über die naive Zeit hinaus, in der ein berühmter Sprachgelehrter das Experiment machte, indogermanische Texte herzustellen. Die Sinologen sind sich durchaus nicht einig, ob das Chinesische am Anfang oder am Ende einer langen Entwickelung steht. Dass der letztere Standpunkt viel für sich hat, ergiebt die Entwickelung des Englischen, die auf einen dem chinesischen ähnlichen Sprachzustand zusteuert. Aber: non liquet.

Man kann sich die vorhistorische Entwickelung z. B. der indogermanischen Sprachen denken, wie Franke sie sich vorstellt; man kann sie sich aber auch anders denken, und der wissenschaftliche Standpunkt wird immer bleiben: ignorabimus.

Nun einige Ausstellungen im Einzelnen! S. 28[1] sagt der Verfasser: „Ein natürliches Wachstum der Sprache nahmen am frühesten wohl die indischen Grammatiker an“. Im Gegenteil! Gerade dass die Inder k e i n e A h n u n g von historischer Entwickelung der Sprache hatten, war eine Hauptschwäche ihrer Grammatik. S. 28[1] ist statt „Sanskr. ma“ zu lesen ma. Eine 5 Zeilen weiter unten angeführte Sanskritform n e der Verneinung giebt es nicht. Verfasser meint wohl na. S. 29[1] ist οῖ Druckfehler (l. οἰ). Die Erklärung von pater u. s. w. als „der Speise Gebende“ ist unhaltbar. S. 30 lies statt πίνειν und γλιῶττα πίνειν und γλῶττα. S. 31 hätten für f-lose Sprachen näher liegende (indogermanische) Beispiele gewählt werden sollen (z. B. Griechisch und Sanskrit). S. 32[1] steht ein angebliches Sanskritwort k a f a „Husten“. Das Wort heisst k ā s a; f giebt es im Sanskrit nicht. Ebenso ist es falsch, wenn S. 32[2] eine Sankritwurzel ka in der Bedeutung „husten“ gegeben wird, denn die Wurzel lautet kās; und überhaupt ist die Wurzel nicht nur indisch, sondern indogermanisch (vergl. ahd. huosto, lit. kósiu, ir. casad u. s. w.). S. 33 sucht F. die Hypothese der lautnachahmenden Wortschöpfung zu beweisen. Es heisst daselbst: „Für Lautnachahmungen wie ... die Sanskritwurzel ma ‚blöken‘ oder wie bū, die vermutliche Urwurzel des griechischen βοῦς und lat. bos ‚Rind‘ oder wie ‚Kuckuck‘, ‚Uhu‘ mochten die bereits vorhandenen Sprachlaute ausreichen“.[1]) Als ich diesen Satz gelesen hatte, glaubte ich meinen Augen nicht. Ein Mann, der über die Sprachentwickelung der Menschheit schreibt, kennt die a l l e r e i n f a c h s t e n Elemente der Sprachwissenschaft nicht! Zunächst heisst die aufgeführte Sanskritwurzel nicht ma, sondern mā. Ferner soll bū die Urwurzel von βοῦς und bos sein! Im Indogermanischen nämlich, denn das b soll eben lautmalende Bildung sein. Aber es kann durchaus gar keinem Zweifel unterliegen, dass die idg. Wurzel g ō w (mit velarem g) gelautet hat (vergl. sskt. gō, mittelndd. kō, ahd. kuo, lett. gūws), was im Griechischen

regelmässig als β (neben γ und δ) erscheint; bos hingegen ist ein oskisches Lehnwort, das auf dieselbe idg. Form zurückgeht. ‚Kuckuck' und ‚Uhu' sind zwar onomatopoetische Bildungen, aber ganz jungen Datums, also zu einer Zeit entstanden, in der alle Sprachlaute voll entwickelt waren. ‚Uhu' speziell ist erst neuhochdeutsch! — Auf derselben Seite heisst es: „Charakteristischer (nämlich für schallnachahmende Wortbildung) ist schon für das wallende und wogende Wasser die Bildung mit w nach Art der Wörter für Wind, so got. vato" u. s. w. Ich muss gestehen, dass ich darin nichts Charakteristisches zu finden vermag, da das w in dem Naturlaut thatsächlich doch gar nicht vorhanden ist. Wir Deutschen haben jetzt Wörter wie Wasser, Welle, Woge, wogen, Schwall, Quelle, quellen, und darum erweckt das w in ihnen bei uns die Anschauung, für die sie zufällig der lautliche Ausdruck sind. Bei dem Griechen und dem Inder, in deren Sprachen das w in diesem Falle nicht konsonantisch auftritt, erweckt der Vokal u dasselbe Bild, und sie könnten ebenso behaupten, ihr ὕδωρ und udaka sei schallmalend. Auf derselben Seite heisst es dann: „Vereinigt sind w und s im Sanskritwort sava = Wasser, wovon got. saivs ‚See'" (diese sogenannte Etymologie wiederholt auf S. 47). Zunächst ist es mir unverständlich, wie ein gotisches Wort von einem Sanskritwort stammen soll. An eine idg. Form aber, aus der beide Wörter herzuleiten wären, ist schlechterdings auch nicht zu denken. Sava ist Substantivum zur Verbalwurzel su „Saft (aus einer Pflanze) auspressen"; sava heisst „das Auspressen des Sōmasaftes" (aus der heiligen Sōmapflanze, zum Zwecke des Sōmaopfers), und erst in später Zeit bedeutet es andere Flüssigkeiten, wie Honig und Wasser. Die Entwickelung ist also wie bei amṛta Unsterblichkeit; dann „Ambrosia", der Trank, der die Götter unsterblich macht; dann: Sōmatrank und andere Flüssigkeiten, und schliesslich auch „Wasser". Der berühmteste und inhaltreichste Lexikograph der Inder, Amara, der frühestens um 550 n. Chr. gelebt hat, kennt sava in dieser Bedeutung noch nicht, obgleich er amṛta in der Bedeutung „Wasser" aufführt. Ueber die Etymologie von got. saivs „See vergl. Kluges Etym. Wb. — S. 34 oben heisst es: „Die treffendste, aber wohl auch die späteste Lautmalung für das fliessende Wasser ist die einiger indogermanischer Sprachen mit dem Doppelkonsonanten fl., so lat. flumen, fluere, Fluss, fliessen." Aber der idg. Anlaut des nach den Gesetzen der Lautverschiebung entstandenen „fliessen" und „Fluss" ist doch p — vgl. griech. πλεῖν —, und „flumen", „fluere" ist lautgesetzliche Entwicklung aus sr — (sskt. W. sru, srō-tas, d. Strom, griech. (σ)ρέ(F)-ειν). S. 37 wird fälschlich „Arbeit" zu „Erde" und „ars" gestellt. S. 40 heisst es: „Aelter ist das Sanskritwort mâm ‚mich' als aham ‚ich'; denn wie das Kind, betrachtet sich der Mensch früher als Objekt, denn als Subjekt." Das Umgedrehte ist der Fall. Die lautliche Vorstufe zu aham war bereits indogermanisch (vgl. altpers. adam, avest. azem, griech. ἐγών, lat. ego, got. ik, ahd. ih, ihha u. s. w.), während mam indische Weiterbildung ist; die idg. Form des Acc. war wohl mē, und dieser entspricht ein Sskt. *mā. Von einem grösseren Alter auch dieser Accusativform kann nicht die Rede sein.

Ich will es bei diesen Beispielen bewenden lassen, denn sie reichen hin, zu zeigen, dass der Verfasser seine Theorien auf ganz unsicherem Grunde aufbaut. Und doch sind die thatsächlich vorliegenden Formen die einzigen Anhaltspunkte, nach denen man das Frankesche Thema behandeln könnte, vorausgesetzt, dass sie historisch richtig gedeutet werden.

Zwickau. Dr. Joh. Hertel.

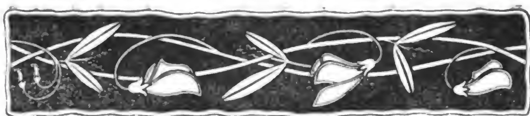
Rechenbuch für Volksschulen, in 5 Heften, bearbeitet von Dresdner Schulmännern, nebst einem Lehrerheft (1,20 Mk.), enthaltend die Lösungen und Grundsätze, nach denen das Rechenbuch bearbeitet wurde. (Dresden, Bleyl & Kaemmerer).

Die Verfasser müssen es wohl als eine Notwendigkeit erkannt haben, zu den vielen schon vorhandenen noch ein neues Rechenbuch hinzuzufügen, und dass sie das rechte getroffen, weil es aus der Praxis hervorgegangen ist, merkt man auf jeder Seite. Zielbewusst und methodisch, alles Unnötige bei Seite lassend und das ziemlich Selbstverständliche kurz behandelnd, geht der Lehrgang stufenweise vorwärts und lückenlos weiter, überall den Forderungen der neueren Pädagogik gerecht werdend. Mit Recht betonen sie auf allen Stufen das Rechnen mit reinen Zahlen, das auf den untersten Stufen fast ausschliesslich den Unterrichtsstoff bildet, der noch durch Hinweis auf Rechentafeln (am Ende jeden Heftes) vermehrt werden kann.

Hier treten auch Reihenbildungen auf, besonders im Zr. 1 bis 100. Die Verfasser sind der Ansicht, dass dieselben zu gespannter Aufmerksamkeit zwingen und die ganze Kraft des Kindes herausfordern. Ohne den Nutzen der Reihenbildungen zu bestreiten, möchte ich doch denselben nicht einen zu grossen Spielraum eingeräumt wissen, wenigstens nicht für das schriftl. Rechnen. Ausgeschlossen sind natürlich solche Reihen, die einen geisttötenden Mechanismus gänzlich ausschliessen, nämlich abwechselndes Zu- und Abzählen ein und derselben Zahl, auf die aber ein Hinweis in Heft 1 vermisst wird. Die Formen für das schriftliche Rechnen sind durchweg einfach und praktisch. Beim schriftl. Multiplizieren mit mehrstelligem Multiplikator wird bei den Einzelprodukten nicht ein-, sondern ausgerückt; beim Dividieren mit einem einstelligen Divisor wird der Quotient sofort unter den Dividend gesetzt und der schriftliche Divisionsansatz beginnt erst beim 2stelligen Divisor. — Hierbei will ich gleich mit bemerken, ob es nicht angezeigt wäre, gleich von Anfang an, also schon im Zr. 1 bis 10, die zu addierenden, bez. subtrahierenden Zahlen nicht neben-, sondern untereinander zu setzen und das Abziehen als Zuzählen tüchtig zu üben, worüber aber, was letzteres betrifft, jede Andeutung im 1. Hefte fehlt. Das additive Verfahren, auch bei der schriftl. Subtraktion wird jedenfalls seiner Vorzüge wegen, wie schon teilweise, so bald allerwärts Einführung finden und ist auch dem Subtraktionsverfahren bei der Zeitrechnung (s. Heft 3, S. 41, 42) vorzuziehen.

Als einen Vorzug des Buches muss ich weiter hinstellen und mit Freuden habe ich es begrüsst, dass auch die Verfasser das Rechnen mit Dezimalzahlen dem Rechnen mit gemeinen Brüchen vorangehen lassen, was nur dazu dienen kann, die 4 Spezies mit ganzen Zahlen noch mehr zu befestigen. Bei den gemeinen Brüchen kommen fast nur Br. mit kleinem Nenner vor, die im gewöhnlichen Leben zur Anwendung kommen können, und darum wäre wohl zu bedenken, ob es nicht angebracht wäre, das zeitraubende und für die Kinder unverständlich bleibende Suchen des Hauptnenners mit Hilfe des gemeinschaftlichen Masses (Heft 4, S. 25) ganz wegzulassen, da es doch von den Kindern, darüber wolle sich niemand täuschen, bald vergessen und in den bürgerlichen Verhältnissen, in die unsre Volksschüler eintreten, nicht mehr angewendet wird. Ist das Kind schon frühzeitig angeleitet worden, zu finden, in welcher Zahl mehrere kleinere Zahlen enthalten sind, so wird ihm auch das Suchen des Hauptnenners und wenn er ja einmal 360 sein sollte, keine Schwierigkeiten bereiten. — Das 5. Heft, für die beiden letzten Schuljahre bestimmt, behandelt die bürgerlichen Rechnungsarten. Wenn das Heft das bietet, was die Verfasser im Vorwort darüber mitteilen, so kann man ohne Bedenken jedem Lehrer das Studium und die Einführung dieser Hefte empfehlen, zumal der Preis derselben (25 Pfg.) bei gutem Papier und deutlichem Druck bloss ein mässiger ist. Reicher Segen für unsre Schulen wird sicher daraus hervorgehen.

Zwickau. B. Petzoldt.



A. Abhandlungen.

I.

Ueber Individualisierung der Erziehung und des Unterrichts.

Von Anton Weis-Ulmenried.

Bei den alten Völkern bedeutete das Individuum als solches nicht viel; erst als Mitglied der kleineren oder grösseren Familie, des Stammes, der Kaste erhielt es seinen Wert. Es ist daher nicht zu verwundern, wenn man in der Entwicklung der Pädagogik erst spät das Kind entdeckt. Noch Jahrhunderte nach den herrlichen Worten über des Kindes Wert und Bestimmung für das Reich Gottes wurden Unterrichts- und Erziehungssysteme aufgebaut, die bei all ihren sonstigen Vorzügen nur einen kleinen Winkel oder aber gar keinen Platz für das rein Persönliche und Individuelle des Kindes hatten. Auch G. E. Lessing sieht in seiner gross angelegten, polemischen Schrift: „Die Erziehung des Menschengeschlechtes“ von den unerlässlichen individuellen Verbindungen eines jeden geistigen Prozesses vollkommen ab, beachet das oberste aller Gebote für den Erzieher, dass er individualisieren solle, nicht. Ja man hat sogar, wie in den sonst tüchtigen Jesuitenschulen, das Ertöten aller Selbstständigkeit und die blinde Unterwerfung des Individuums unter fremden Willen als Erziehungszweck aufgestellt!

Alle wirklichen Reformatoren auf pädagogischem Gebiete mussten einen harten Kampf führen um die Anerkennung des Rechtes auf Berücksichtigung der Individualität in der Erziehung und beim Unterrichte.

Pestalozzi, der sich in seiner eigenen Lehrthätigkeit vor allem durch aufopfernde Liebe zu jedem einzelnen seiner Schützlinge auszeichnete, ist auch einer der ersten Vertreter der Individualisierung des Unterrichtes und der Erziehung. Die Schule der Neuzeit zählt Pestalozzi zu ihren geistigen Vätern. Es ist aber nicht genug, sich eines grossen Namens zu rühmen; wichtiger ist, die Grundsätze, die durch diesen Namen repräsentiert werden, zu befolgen. Werfen wir einen prüfenden Blick in unsere Schule, so werden wir uns jedenfalls genötigt fühlen zuzugestehen, dass noch recht viel von der alten

Anschauungsweise übrig geblieben ist. Viel individuelles Leben wird preisgegeben in unseren Schulen; es ertrinkt in der Masse oder erstickt unter dem Drucke des Strebens nach Gleichförmigkeit. Eine strebsame Lehrkraft, die alle Schüler systematisch nach ein und demselben Muster zu formen sucht, kann die schönsten Erfolge erzielen, äussere Erfolge; doch ist es sehr fraglich, ob damit etwas wirklich Gutes erreicht wird. —

Die Individualität ist eine besondere Gabe Gottes an uns Menschen. Der Schöpfer hat das Meister- oder Wunderwerk zu Stande gebracht, nicht nur jedem Menschen ein bestimmtes, von anderen verschiedenes Aeusseres zu geben, sondern auch ein besonderes inneres Gepräge, das er einem anderen nicht gab. Und er hat sich in seinem Werke niemals wiederholt. Es giebt nicht zwei Individuen, die vollkommen gleich wären (nicht einmal Zwillinge haben die gleiche Ohrmuschelformation), körperlich nicht und noch weniger geistig. Die angeborenen Anlagen wechseln ins Unendliche, sowie die das Kind umgebenden äusseren Verhältnisse uud Einflüsse, von denen die Individualität mit bedingt wird. Es giebt also kein „Normalkind“, wenn ich mich so ausdrücken darf, welches zum Muster genommen werden könnte in jeder Hinsicht bei Ausübung der Erziehungsthätigkeit. Und selbst wenn ein solches gefunden würde, so würde doch auch dessen Individualität einer fortwährenden Entwicklung unterworfen sein; denn kein Mensch ist heute vollkommen derselbe, der er gestern war. In seiner Individualität liegt die Stärke des Menschen und sie ist das Werkzeug, mit welchem Gott ihn ausgerüstet hat zu seiner Lebensführung.

Auch beim Kinde ist Individualität vorhanden. Sie offenbart sich in deutlich hervortretenden Verschiedenheiten in intellektueller und moralischer Hinsicht; wenn sie sich auch nicht sofort in ihrer ganzen Eigentümlichkeit erkennen lässt wie später, da ihre Kräfte und Merkmale zu voller Entwicklung gelangt sind.

Wollen Eltern, Erzieher und Lehrer es vermeiden, die Kinder gleichsam in ein Prokrustesbett zu legen, indem sie dieselben nach einer im voraus gebildeten Theorie, nach einem gewissen Ideale erziehen oder erziehen lassen wollen, unbekümmert darum, ob dieses Ideal mit der eigenartigen Begabung der Kinder in Uebereinstimmung steht oder nicht, — so müssen sie bei der Erziehung und beim Unterrichte die erforderliche Rücksicht auf die Individualität der Kinder nehmen. Eltern und Erzieher müssen die Individualität der Kinder gewissermassen respektieren, ihre Erziehungsarbeit mit derselben in Uebereinstimmung zu bringen suchen, dieselbe verstehen lernen.

Es liegt in der Natur der Individualität sich zu offenbaren, sich zu erkennen zu geben. Hegt aber das Kind aus irgend einer Ursache Furcht vor seinen Eltern, so zieht es sich gleichsam in sich selbst zurück, verbirgt sein Inneres. Die Furcht ist ein wesentliches Hindernis für die Entwicklung der Individualität. Sie wirkt wie Frost

auf die zarten Saatkeime, die nur Wärme und Licht hervorzurufen vermögen. Die Unterschätzung der Individualität des Kindes kann leicht dahin führen, dass sich dasselbe nicht nur den Schein giebt, etwas zu sein, was es nicht ist, sondern auch ein unwahres, heuchlerisches Wesen annimmt, das künftighin verhängnisvoll für sein sittliches Leben werden kann. Erste und letzte Bedingung, um das Kind zu verstehen ist: Liebe zum Kinde. Die Individualität muss „hervorgeliebt" werden durch Milde und sie muss hinreichend Freiheit bekommen, um sich entwickeln zu können. Die Liebe zum Kinde ist die Quelle, aus der man pädagogischen Verstand schöpfen kann.

Spricht das Kind seine eigene Meinung über diese oder jene Sache aus, so soll man sie nicht spöttisch aufnehmen, wenn sie auch mangelhaft ist und unserer Auffassung von der Sache nicht entspricht. Macht das Kind seine ersten schwachen Versuche, seine Individualität zur Geltung zu bringen, darf man dieselben nicht lächerlich machen; denn Spott verbittert oder stumpft das Kind ab. Man muss sich vielmehr in den Gedankengang des Kindes zu versetzen, dessen Fragen zu verstehen suchen. Dadurch gewinnt man das Vertrauen des Kindes, und der Weg zu seinem Herzen steht uns offen.

Bilden wir uns nur ja keine fixe und knappe Theorie für die Erziehung!

Da es so viele Individualitäten als Menschen giebt, müssen wir durch Verständnis der Individualität des Kindes die Mittel zu finden suchen, welche ihm verhelfen können, das Ziel zu erreichen, welches es nicht nur mit allen anderen Menschen gemeinsam hat, sondern auch jenes, welches es sich persönlich aufgestellt hat. Der klarsinnige A. R. Vinet hat gesagt: „Alle Menschen werden als Originale geboren, aber die meisten sterben als Kopien." Wird das Kind mit originellen Anlagen geboren, dürfen wir uns bei unserem Erziehungswerke nicht in verfehltem Eifer verleiten lassen, es zu einer Kopie zu machen. „Es ist ganz richtig", schreibt der holländische Pädagoge P. H. Ritter, „dass unsere Kinder einem Ideal so nahe als möglich kommen sollen. Aber der Keim zu diesem Ideal liegt in ihrem eigenen Wesen, und nach diesem Ideal weist deren Individualität hin. Unsere Kinder sollen nicht dem Wachse gleichen, das wir nach Belieben biegen und formen können, sondern der Blumenknospe, der wir Wärme, Licht, Luft, Wasser verschaffen, damit sie sich entwickeln könne nach ihrer Eigenart." —

Auch in seinem Verhalten zu Gott muss das Kind das Recht besitzen, seine Individualität zu bewahren. Dies wird ja auch von der Heil. Schrift zugestanden. Im 12. Kapitel seines Römerbriefes schrieb Apostel Paulus: „Denn so wie wir an einem Körper viele Glieder haben, nicht aber alle Glieder dieselbe Verrichtung haben; so machen wir alle, soviel unser sind, mit Christo einen Körper aus und sind einzeln mit einander als Glieder verbunden — und haben durch die uns verliehene Gnade verschiedene Gaben." Und über die

Wahrheit, dass „der Gaben vielerlei sind", spricht sich derselbe Apostel im 12. Kapitel seines Sendschreibens an die Korinther: Ueber Verschiedenheit der Geistesgaben, ihrer Bestimmung und Anwendung in tiefsinniger Weise aus.

In religiöser Hinsicht ist ja Erziehungsziel, dass das Kind zu einem aufrichtigen, glaubenden Menschen herangebildet werde, nicht zur Kopie des einen oder anderen Gläubigen. Es muss daher dem Kinde gestattet sein, seine eigenen kindlichen Ausdrücke zu gebrauchen, wenn es zu seinem himmlischen Vater betet. Hat es seine eigene naive Auffassung von himmlischen Dingen, sollen wir uns hüten vor störenden Eingriffen in dieselbe; denn die kleinen Aeusserungen von Individualität im Verhalten des Kindes zu Gott sind der Beginn zu einem wirklichen, wahren, ganzen Gottesglauben.

Die Freiheiten, welche wir der Individualität bez. deren Entwicklung zugestehen können, haben natürlich ihre Grenzen, die nicht überschritten werden dürfen, soll die Individualität nicht in Zügellosigkeit ausarten und sich in den Dienst des Eigenwillens und der Eigenliebe stellen. Sache der Eltern und Erzieher ist es, die richtigen Grenzen zu finden.

Für das Erziehungsideal selbst kann die Individualität des Kindes natürlich nicht bestimmend sein; denn dieses ist im wesentlichen gleich für alle. Der geringstbegabte und der reichtalentierte, der faulste und der fleissigste, der in moralischer Hinsicht tief oder hochstehende, sie alle sollen zur höchst möglichen geistigen Entwicklung gebracht und damit zu tauglichen Mitgliedern der bürgerlichen Gesellschaft gemacht werden.

Den Bildungsbedarf des einzelnen Kindes bestimmt jedoch dessen Individualität, dem Grade wie der Art nach, sowie sie auch die Grenze für dessen Bildungsmöglichkeit festsetzt. Gegen die Natur läst sich eben nicht ankämpfen. Keiner kann Leistungen, die über seine Kräfte gehen, vollführen. Die Individualität muss also die Art und Weise bestimmen, in welcher des Lehrers erziehender und unterrichtender Einfluss dem Kinde zuteil werden soll.

Erkennt man an, dass eigentlich das einzelne Kind es sein müsse, das den Gegenstand der Erziehung ausmachen soll, und erkennt man zugleich an, dass das Recht des Individuums in dieser Hinsicht oft bei Seite gesetzt wird, so ergiebt sich naturgemäss die Frage: wie kann man beim Unterrichte das individuelle Bedürfnis besser berücksichtigen?

Die erste Bedingung dazu dürfte ein eingehendes und liebevolles Studium nicht nur der Kindesnatur im allgemeinen, sondern der jedes einzelnen Kindes sein. Dieses Studium darf aber nicht nur theoretisch, sondern es muss praktisch betrieben werden. Es gilt, das Kind zu beobachten in und ausserhalb der Schule, bei der Arbeit und beim Spiele, insbesondere bei letzterem zu ergründen suchen, wofür es sich am meisten interessiert, in ein vertrauensvolles Verhältnis zu ihm zu

treten, damit es seine Gefühle, Gedanken, Wünsche, Neigungen offenbart. Bei solchen Studien ist freilich pädagogischer Takt sehr notwendig, sonst verfehlt man den Zweck.

Empirische Psychologie ist das pädagogische Losungswort unserer Zeit.

Besonders in amerikanischen Schulen wird in dieser Hinsicht fleissig experimentiert. Die psychischen und physischen Anlagen der kleinen Wesen werden bis ins Detail untersucht. Man wägt und misst, prüft Muskel- und Nervenkraft, untersucht, wie lange die Aufmerksamkeit gespannt gehalten werden kann, ja man wendet geradezu die Seele der kleinen Versuchsobjekte nach innen und aussen, um zu sehen, was in deren innersten Schlupfwinkeln versteckt ist. Dann werden in Tabellen die gewonnenen Resultate verzeichnet und in Ziffern festgestellt. Nun, das ist ja alles recht schön und gut, doch der Wert solcher Untersuchungen beruht einzig und allein darauf, wie dieselben angestellt werden.

Eine hervorragende politische Persönlichkeit hat einmal erklärt, dass die Statistik die Kunst sei, aus vielen kleinen Unwahrheiten eine einzige grosse Wahrheit herauszubekommen. Man kann wohl annehmen, dass bei Untersuchung von so heiklen Dingen, wie es das Gefühls-, Vorstellungs- u. s. w. Leben der Kinder ist, viel kleine Unwahrheiten sehr leicht mit unterlaufen. Die Kleinen haben bekanntlich ein unglaubliches Vermögen, ihr Aller-Innerstes zu verbergen, sobald sie merken, dass mehr Neugierde als Liebe auf Forschungsfahrt ist. Auch kann es geschehen, dass die Kleinen solche Antworten geben, von denen sie glauben, dass sie dem sie ausfragenden Lehrer am willkommensten sind. Im allgemeinen dürften die Studien, die der interessierte Erzieher in aller Stille während seines täglichen Umganges mit den Kindern macht, für seine Lehr- und Erziehungsthätigkeit von grösserer Bedeutung sein und auch sicherere Resultate liefern, als ein Experimentieren, welches auch vom Kinde als solches erkannt wird. Von ausserordentlicher Wichtigkeit ist unter allen Umständen, dass Liebe zum Kinde und Sorge für dessen Bestes die Triebfeder zu derlei Studien ist, sonst lernt man die Kinder in Wirklichkeit doch niemals kennen.

Um die eigentümlichen Bedürfnisse der einzelnen Kinder richtig zu beurteilen, ist es notwendig, deren häusliche Verhältnisse kennen zu lernen. Man kann z. B. von einem Kinde, dass zu Hause keine Ruhe zum Lernen und Schreiben, keinen Platz, worauf es sein Schreibheft legen könnte, hat, nicht eben so viele und so ordentlich gearbeitete Aufgaben verlangen, als von einem in günstigen häuslichen Verhältnissen aufwachsenden Kinde.

Damit die Forderung nach Individualisierung des Unterrichts, eine Forderung, die um so stärker auftritt, je grössere Rücksicht auf das Einzelindividuum genommen wird, erfüllt werden könne, ist ferner erforderlich, dass der Unterricht seinen

richtigen Platz als blosses Mittel für die Erziehung der Jugend erhalte. So lange man das Hauptgewicht auf die blosse Vermittlung von Kenntnissen legt, hat man nicht Zeit, zu untersuchen, weder wie viel jedes Kind zu leisten imstande ist, noch in welcher Form der Lehrstoff am besten zu dessen Eigentum gemacht werden kann. Es handelt sich dann bloss darum, das vorgeschriebene Pensum in der vorgeschriebenen Zeit zu erledigen.

Will man einen entwickelnden Unterricht erteilen, muss man darauf sehen, dass dieser seiner ganzen Anlage nach ein solcher ist, dass er sich weder über noch unter dem Fassungsvermögen der Schüler bewegt. Sonst verlieren sie das Interesse, und ist dieses verloren, so hat man auch den wichtigsten Hebel zu ihrer günstigen Fortentwicklung verloren. Bei der gegenwärtigen Einrichtung der Schulen muss allerdings der Lehrstoff im allgemeinen derselbe sein, aber die Art und Weise, auf die an früher erworbene Vorstellungen und Begriffe angeknüpft wird, muss individualisiert werden. Auch der Klassenunterricht, der durch den Zwang der Umstände notwendig geworden ist, gestattet ja, dass man den Schwächeren etwas Zeit und Gelegenheit zum „Ausschnaufen“ gewährt und der Lehrstoff in eine Beleuchtung tritt, die auch für deren Augen passt. Der Klassenunterricht, der es dem Lehrer ermöglicht, gleichzeitig eine grosse Kinderzahl zu unterrichten und die Arbeit ihm erleichtert, hat wie alles seine Schattenseite. Ist der Lehrer bestrebt, seine Klasse so gleich wie möglich zu haben, so wird es wohl schwer sein, allen Schülern Gerechtigkeit widerfahren zn lassen. Die Schwächeren werden unter diesem Bestreben leiden, aber auch die besser Talentierten können zu Schaden kommen, indem sie in der Erwerbung neuen Wissenstoffs aufgehalten werden, wodurch leicht ihr Interesse erschlafft und sie in ihrer allgemeinen Fortentwicklung gehemmt werden.

Damit sind wir bei einer besonders schweren Frage der praktischen Pädagogik angelangt. Es ist nämlich ziemlich leicht, die Gefahren und Ungelegenheiten zu sehen, aber ungleich schwieriger, ihnen zu entgehen oder sie zu überwinden. Den Unterricht so einfach und klar machen, dass er hinreichende Anknüpfungspunkte in der Vorstellungswelt der minder kundigen und in intellectueller Hinsicht minder entwickelten Schüler findet und zugleich so tief, dass die Schüler mit grösseren Kenntnissen und schnellerem Auffassungsvermögen aus demselben hinreichend grossen Nutzen ziehen können — das ist eine Kunst, die nicht jeder kann. Wäre es nicht besser, von dem Versuche abzulassen, alle Schüler einer Klasse durchbringen zu wollen und statt dessen die Schüler individuell arbeiten zu lassen, so weit es die herrschende Schulordnung zulässt? Im Handfertigkeitsunterricht wird dieses Prinzip ja mit grösstem Nutzen befolgt.

In Gegenständen wie Rechnen, Naturlehre, Zeichnen u. dgl. wäre es gewiss nicht unmöglich, die besseren Schüler einen schwierigeren Stoff durcharbeiten zu lassen. In Landschulen, spez.

in einklassigen, mit ihren minder streng durchgeführten Klasseneinteilungen dürfte sich dies ohne Schwierigkeit durchführen lassen.

Herbart sagte ja auch: „Der Unterricht soll erziehend sein, soll im Dienste der Erziehung stehen. Der Unterricht ist ein dienendes Glied und steht mitten drin zwischen Regierung und Zucht. Er wird erziehend, so weit der Schüler veranlasst wird, aus Interesse sich Kenntnisse zu erwerben und nicht auf grund des Nützlichkeitsprinzipes. Das Bestimmende bei der Auswahl des Kenntnismateriales soll dessen psychologische Anpassung an die Entwicklung der Kindesseele auf jedem einzelnen Stadium sein. Ein sicherer Wegweser ist diesfalls das grössere oder geringere Interesse des Kindes.“ —

Die Durchführung der Individualisierung des Unterrichts könnte jedenfalls dazu beitragen, dass wir in der „Gesellschaft“ mehr als bisher den richtigen Mann an den richtigen Platz bekämen. Genies arbeiten sich wohl vorwärts trotz aller Hindernisse und ohne Hilfe der Schule. Die brauchen uns nicht. Die kleinen Seelen mit den kleinen Gaben sind es, die unsere Hilfe benötigen und betreffs dieser ist es gefährlich, wenn sie nicht verstanden werden. Nun, vielleicht wird die Schule der Zukunft in dieser Hinsicht ihre Aufgabe besser verstehen. Sie wird nicht nur wie wir auf die individuellen Anlagen Rücksicht nehmen, sondern diese vielleicht zum Ausgangspunkte für allen Unterricht machen, mit dem Prinzipe der Allgemein-Dressur brechen. Ich wollte mit den obigen Ausführungen nur darauf verweisen, dass jedes Kind ein heiliges und unbestreitbares Recht auf Berücksichtigung seiner Individualität hat, dass das Studium der Kindesnatur und jedes einzelnen Kindes in der Schule bez. Klasse erste Bedingung ist für die Erfüllung der Forderung nach Individualisierung des Unterrichts, dass es hierfür weiter notwendig ist, dass der Unterricht seinen richtigen Platz als Mittel für die Erziehung einnehme, sowie dass sich in der praktischen Ausübung der Lehrthätigkeit viele Gelegenheiten bieten, die Aufgaben und den Lehrstoff den Kräften der einzelnen Kinder anzupassen.

II.

Friedrich Wilhelm Nietzsche.

W. Reuschert, Oberlehrer z. D. in Strassburg i. E.

(Fortsetzung und Schluss.)

N. wehrt sich zwar anfangs noch gegen diese Gedanken der Schwärmerei, doch erfolglos, ist er doch selbst ein Schwärmer. Er sagt sich nun von dem Positivismus ganz los; es ist ihm bereits die Wissenschaft langweilig geworden, und er ist des Erkennens der Wahrheit überdrüssig. Sein Geist bäumt sich auf gegen den Zwang

der Wissenschaft; er will nur er selbst sein, nicht allgemeingültige Wahrheiten haben. Nicht um Wahrheit, sondern um Schönheit ist es ihm nur noch zu thun, dem Expositivisten. Jetzt ist N. wieder Romantiker; er verherrlicht wieder Trieb und Instinkt. Hiermit treten wir ein in die 3. Periode, in die des „Zaradustra“. Man fragt sich, wie N., der Mann des Schmerzes, das Buch „Von der fröhlichen Wissenschaft“ schreiben konnte. Doch darin liegt kein Widerspruch. Er drückt in demselben nur die Sehnsucht nach einer solchen aus; es ist das Sehnen nach der Fröhlichkeit, das Leid um das Fehlen derselben. Da N. humorlos ist, muss er tragisch enden.

3. Die dritte Periode: N. ohne Maske. „Zaradustra“ und „Uebermensch“. Wir sehen N. als Dichter und zwar:

a) als Epigrammatiker und Lyriker,

b) als Zaradustradichter.

a) Jetzt spricht und schreibt N. nicht mehr als Mann der Wissenschaft, sondern als Dichter. Da er nicht ein Mann der Wissenschaft infolge seines kränklichen Körpers werden kann, wird er Dichter. Was er nicht weiss, erdichtet er. Dichter sind Lügner, sagt er selbst. Als Mann der Wissenschaft ist er arm, dagegen als Dichter reich. In dieser letzten Periode ist N. persönlicher als je, was er als Lyriker auch sein muss. — Schon in der „Morgenröte“ finden sich Dichtungen und in den Anhängen dazu, die die Titel führen: „Scherz, List und Rache“ und „Lieder des Prinzen Vogelsang“. Die Aphorismen in der „Morgenröte“ sind Epigramme, die N. wählt, da man in dieser poetischen Form mehr sagen kann als in der Prosa. Dieselben sind inhaltlich interessant, doch in der Form weniger gut, da sie Selbstbekenntnisse enthalten, die nicht für Epigramme taugen, sondern für die Lyrik, und auch N. ist Lyriker. Ja, er ist gross in der Lyrik; er verschmelzt Naturschönheit mit Gedankenfülle. Man kann sich jedoch beim Lesen seiner lyrischen Poesien nicht des Gefühls erwehren, als ob N's. Kraft nicht ausreiche, ein einheitliches schönes Ganzes auszuführen; er fällt gewöhnlich vor dem Schluss ab. Es steckt in N. als Romantiker aber auch Ironie, doch bringt er dieselbe unbewusst an, nicht — wie H. Heine — bewusst und am Schlusse; daher stört dieselbe bei N. den Stil und das Ganze, da sie überall hindurchdringt. An Gedankenreichtum leidet seine Poesie ebenfalls nicht, doch ist sie meist persönlich, daher unvergleichlich mit derjenigen des grossen Gedankenlyrikers Schiller, der alles Irdische hinter sich wirft.

Doch steigt N. noch höher, nämlich von der Lyrik zur Prosa, so ist zu nennen das „Ja- und Amenlied“ aus „Zaradustra“. Dieselbe zeichnet sich aus durch Einheitlichkeit der Gedanken, Kühnheit der Bilder, schönen Stil; letzterer ist hörbare in die Ohren einschmeichelnde Rede, und das kommt daher, dass N. infolge seiner kranken Augen mehr aufs Hören (Vorlesen) angewiesen war. Dazu kam, dass er Philologe war, als solcher Meister des Stils. Alle diese Umstände

trugen dazu bei, dass N. ein Meister der Prosa wurde. Dem Prosastil blieb alles Barocke fern. Doch zeigte er auch, dass der Stil individuell ist. Daher ist es auch unmöglich, denselben nachzuahmen, um was die Nietzsche-Jünger sich vergeblich bemühen. Was wir aber alle von ihm lernen können, das ist, dass in der Prosa auch Poesie steckt.

b) „Zaradustra."

Zuerst betrachten wir diese Schöpfung N's. als Dichterwerk, namentlich hinsichtlich seiner Form, zum zweiten fragen wir sodann: Was ist die Zaradustralehre?

aa) N. rühmt Luther's Bibelsprache als poetische Sprache; vieles in „Zaradustra" erinnert uns an die Sprache, welche Luther besonders in einigen Büchern des Alten Testaments anwendet, so an das Buch Hiob, an die Psalmen und an das „Hohelied", doch ist in N's. Dichtungen noch ein Unterschied zu bemerken, so z. B. in „Auf dem Oelberg", „Von dem Erhabenen", „Grablied", „Tanzlied". Er neigt nämlich mit diesen Dichtungen mehr nach Boecklin; dieselben sind nicht biblisch alttestamentlich, sondern modern, doch nicht naturalistisch, sondern symbolistisch; denn er sagt in seinen Dichtungen, dass das Naturbild noch etwas anderes bedeutet, als das Bild selbst; so stehen dieselben in der Mitte zwischen mystisch und allegorisch. Er lässt vermuten, dass im Kern immer noch ein interessanterer Kern zu finden ist. N. als Romantiker ist doch nicht ein solcher der Vergangenheit, sondern der Zukunft. Er malt das Land der Zukunft in feinen Strichen, rätselhaft und geheimnisvoll. Dabei huldigt er jedoch nicht nur dem Mysticismus, sondern auch der Mystifikation. Dies entspricht auch so ganz seiner Natur; denn er selbst ist Maske und ein Rätsel, das gelöst werden soll. Darum ist „Zaradustra" auch so schwer verständlich, ja ohne Kommentar überhaupt nicht. Dies hat N. wohl selbst eingesehen; denn er hatte die Absicht, einen Kommentar zu „Zaradustra" herauszugeben, doch kam er nicht mehr dazu. Sein Nachlass und seine Person selbst bilden nun allein den Kommentar zu „Zaradustra". (Zeitanspielungen, wie auch in Goethe's „Faust", II. Teil, können nur durch Kommentar verstanden werden.)

„Zaradustra" ist ein Fragment geblieben, auch deshalb nicht ganz verständlich. Zuerst schrieb N. drei Teile, dazu dann ein Zwischenspiel und noch einen Teil, so dass wir 4 bezw. 5 Teile besitzen, dazu entwarf N. noch 5 weitere Pläne oder Skizzen; da dieselben aber nur Skizzen sind, so ist auch ihr Verständnis erschwert.

Zuerst sei der Aufbau des Ganzen einer Betrachtung unterworfen. Von verschiedenen Seiten ist behauptet worden, Empedokles sei der unbekehrte Zaradustra, das ist aber nicht der Fall; es ist eine ganz andere Person. Warum wählte N. nun gerade den Perser, den Prophet Zaradustra? Ein Religionsstifter musste es sein, doch eignete sich für N. weder Christus, noch Muhamed, noch Buddha. Es musste eine Religion der Lebensförderung und Thatkraft gewählt werden,

welche die Menschen zu Mitstreitern der Götter emporhebt, und das ist die Lehre des Zaradustra.

Aus dem Inhalte erwähnen wir die Lebensgeschichte Zaradustra's, sodann den lehrhaften Teil, enthaltend die Reden Z's. an seine Jünger, die ähnlich den Reden Jesu im Johannesevangelium sind. Z. zieht sich dann zu seinen Lieblingstieren — Adler und Schlangen — zurück und hält in der Einsamkeit Monologe. Später tritt er wieder unter die Menschen und bringt das Honigopfer. Er hört den Schrei der entarteten höheren Menschen, kommt zu ihnen, feiert mit ihnen das Abendmahl und erzählt vom Uebermenschen. Hierauf kommt die Mitternacht mit dem Schlaf und dem Erwachen.

In der Anlage fehlt die Beantwortung der beiden Fragen: Was wird aus Zaradustra und was wird aus seiner Sache? Soll das Drama nun gut oder tragisch enden?

In den ersten drei Entwürfen findet sich am Schluss das tragische Element; die zwei letzten Entwürfe dagegen lassen Z. nicht im Unglück, sondern im Glück, ja vor Glück sterben. Dadurch ist auch die Antwort auf die zweite Frage: Was wird aus der Sache Zaradustra's gegeben, nämlich: die Sache hat gesiegt; denn die Anhänger überleben ihn. Die Dichtung ist damit zu Ende, sie hört auf, und wir fragen nun:

bb) Was ist die Zaradustra-Lehre? „Zaradustra" ist ein Fragment geblieben, da der 5. Teil fehlt. Warum hat N. denselben nicht zu Ende geführt? N. war kein Dramatiker, sondern ein Kulturkritiker und Philosoph; hier versagt seine Kraft. In der Lehre vom Uebermenschen, wie sie im „Zaradustra" enthalten ist, bildet den Mittelpunkt die Wiederkunft des Gleichen. Obgleich diese Lehre sehr alt ist und aus dem griechischen Mystizismus stammt, eine altpythagoräische Anschauung ist, die in einer geistvollen Schrift von Gombertz neuerdings erläutert wurde, stellte N. sich als den ersten hin, der dieselbe aufgestellt habe, trotzdem er früher über diese gespottet hatte. N. vergleicht diese Lehre mit einem Thorweg, in dem 2 Gassen zusammenlaufen, doch ist er keine derselben jemals ganz gegangen. Die „Widerkunft des Gleichen", wofür der Entwurf aus dem Jahre 1881 stammt, ist eine Lehrschrift, die auch formell von Interesse ist, da N. nun die aphoristische Form überwunden hat und einen Versuch macht, seine Gedanken systematisch zu entwickeln. Die Lehre von der „Wiederkunft des Gleichen" sagt: Dies Leben wirst du noch einmal und noch unzählige Male leben. Alles wiederholt sich in derselben Reihenfolge. Dasselbe gleicht einer ewigen Sanduhr, die immer wieder umgedreht wird und wir mit ihr. N. will nun auch die Wahrheit dieser Ansicht nachweisen, doch geht er dabei den verkehrten Weg, indem er als Romantiker zu viel Idealismus hineinlegt, aber er nimmt als positiven Ausgangspunkt das Irdische und nichts Uebersinnliches; die Lehre ist eben seine Religion. Die Lehre enthält ein sittliches Motiv, indem er die Frage aufwirft:

Möchtest du das noch einmal thun? Die Antwort folgt: Handle so, dass du stets wollen kannst, dass du dasselbe noch unzählige Mal thun möchtest. Sie enthält aber ferner ein ästhetisches Motiv, indem wir ein Kunstwerk immer wieder erleben wollen und unser Leben zu einem Kunstwerk zu machen uns bestreben.

Im Jahre 1881 besass also N. noch einen Glauben, ein positives Ideal; von hier aus wäre eine Entwickelung denkbar gewesen, doch ist es bedenklich, Ethik und Metaphysik zu vereinigen. Von 1882 an tritt jedoch eine krankhafte Entwickelung ein; N. glaubt an den Sieg seiner Lehre, der Mensch wird gereinigt werden, doch wird es langsam gehen. Bei dem Gesindel, bei den Schlechtesten, muss angefangen werden. Er glaubt — wie gesagt — an die Wahrheit seiner Lehre und so muss er auch daran glauben, dass das Leid sich wiederholt, trotzdem ihm dies schwer wird, doch er vergewaltigt sich, der Mann des Schmerzes. Er will das Leben wiederholen; es muss der Mühe wert sein.

Die Wiederkunft der Lehre des Gleichen ist nicht generell, sondern individuell, was sowohl aus der Lehre des Gleichen, als auch aus „Zaradustra" hervorgeht. („Ich komme wieder" und ähnliche Aussprüche.)

3. Die Lehre vom Uebermenschen wächst aus der ersteren hervor und verdrängt sie. Sie ist ein Hilfsmittel des am Leben Leidenden.

Die Anwendung des Ausdrucks „Uebermensch" ist bis auf Herder zurückzuführen. N. hat ihn von Goethe entlehnt, und zwar aus dessen „Faust", oder wie N. sagt, „vom Wege aufgelesen". „Faust" entspricht aber auch N.'s Art durch seinen „diesseitigen Standpunkt", der nicht ins Himmelreich will, und seine Unersättlichkeit. Da das Himmelreich nur für Götter ist, will N. keine Götter; er sagt: „Wenn es Götter gäbe, wie sollte ich bestehen ohne Gott zu sein!" Jeder muss sich hier die Frage vorlegen: Wieviel bist du von anderen unterschieden? und muss sich durch dieselbe warnen lassen. Goethe, der auch nahe daran war, in dieses Fahrwasser zu segeln, liess sich durch seinen Genius warnen und blieb bewahrt; N. aber nicht, er berauschte sich am Uebermenschen.

Die Auffassung des Uebermenschen bei N. leidet aber auch an Einheitlichkeit. Dieselbe ist sogar eine dreifache, die sich nicht vereinigen lässt. Vom Darwinismus ausgehend, sagt N., warum sollte die Entwickelung beim Menschen aufhören, kann dieselbe nicht auch über den Menschen hinausgehen? Sollte es nicht eine höhere Art der Entwickelung geben! Warum kann aber der Mensch diese Ueberart nicht züchten, entwickeln! N. ventiliert die Frage, ob dies nicht vom Affen zum Menschen und von diesem zum Uebermenschen möglich sei. Es ist dies der Gedanke und Traum N.'s als Dichter, wodurch er jeder wissenschaftlichen Kritik entzogen ist.

N. erblickt im jetzigen Menschen nicht das Ende; im Uebermenschen hat er seine Religion verkörpert. Eine Gottheit will er schaffen, aber nicht Gott, da dieser ihm — als Mann der Diesseitigkeit — unnahbar ist. Er will eben seinen Gott verkörpern.

Neben diesem Gedanken der Ueberart, hervorgegangen durch künstliche Züchtung, vertritt N. noch einen anderen. Das Genie zu bilden, ist der Zweck der Kultur und Geschichte, demnach ist der Uebermensch das Ziel, jedoch immer im Menschlichen bleibend. N. sagt: „Der Mensch ist ein Ende". — „Der Mensch ist kein Ende". Woher ist diese Wandlung bei N. gekommen? Zuerst müssen wir bei ihm einen Missbrauch des Darwinismus konstatieren, indem er ein Bild der Entwickelung des Menschen in die Zukunft entrollt, während Darwin die Entwickelung des Menschen nur in die Vergangenheit zurück verfolgt. Zaradustra soll der Verkündiger des „Uebermenschen" sein. Da nun Nietzsche Zaradustra ist und auch „Uebermensch" zugleich, so wächst seine Meinung von sich zur krankhaften Selbstvergötterung, zum Grössenwahn aus. Das Bild von Zaradustra verzerrt sich und mit ihm N. selbst. Ausnahmemenschen, Edelmenschen, einen neuen Adel, der aber nicht mit dem historischen Adel identisch ist, will N. schaffen. Es handelt sich ihm nicht um den Ursprung, sondern um die Zukunft des Menschengeschlechts, um eine neue Klasse, die erst geschaffen werden soll. N. will einen neuen Adel schaffen. Es soll eine Auswahl aller Adelsnaturen getroffen und aus dieser sodann durch die Ehe eine neue Gattung gezüchtet werden. Jetzt ist ihm nicht mehr Darwin, sondern Plato in seiner Republik Muster. (N. ist hier nicht konservativ, sondern fortschrittlich.) Ein neuer Adel, eine auf Blut und Abstammung sich gründende Kaste ist zu schaffen; N. führt als Beispiele Napoleon I. und die Herrengeschlechter der Mark an. In dieser Ausführung tritt wieder N.'s konservative Art, sein reaktionärer Sinn zu Tage.

N. vertritt noch eine dritte Ansicht. Ausnahmemenschen, deren es inmitten der Gesellschaft immer gab und geben wird, sogenannte Genies, sind zu Uebermenschen zu erziehen; es sind Glücksfälle der Natur. Die Menschen als Herdentiere werden gezüchtet, die Uebermenschen sind Ausnahmen. Diese drei Auffassungen vom Uebermenschen durchkreuzen sich bei N., sie laufen oft nebeneinander her, dieselben sind aus N.'s Natur zu erklären. Seine Ansicht findet bei der dritten Art ihre Rechnung, da diese so ganz seiner Natur und seiner Sehnsucht entspricht; hielt er sich doch für ein Genie. Darum mündet seine Lehre vom Uebermenschen in die des genialen Menschen ein. Dies ist seinen Anhängern ebenfalls hochwillkommen, die sich ja auch über uns — als Fabrikware — hinwegsetzen. In der letzten Art ist N. mit Rousseau einig, nämlich, dass die Kultur den Menschen verbildet, darum zurück zur Natur!

Uebersicht.

Der Uebermensch ist nach Nietzsche entweder: 1. eine Ueberart, oder 2. ein neuer Adel (Kaste, Rasse), oder 3. ein Einzel-Ausnahmewesen (Genie).

Als solche sind sie entstanden durch: 1. künstliche Züchtung, oder 2. Naturprodukt und Kunst, oder 3. Glücksfall der Natur.

Der 3. Punkt von Zaradustra's Verkündigung ist die

„Umwertung aller Werte".

Dieselbe umfasst 4 Teile, nämlich: a) Antichrist, b) Philosoph, c) Immoralist und d) Dionysos (Lehre von der ewigen Wiederkunft aller Dinge).

Während die 3 ersten Teile kritisch negativ sind, ist der 4. positiv. Im Jahre 1888 ist der erste Teil erschienen, doch gehören auch schon alle diejenigen Werke zur „Umwertung aller Dinge", die von 1886 ab erschienen sind.

a) Die Umwertung der moralischen Werte, wovon der „Immoralist" handelt, ist das am meisten systematisch ausgebaute Werk; es ist nicht mehr Poesie, sondern dasselbe enthält lehrhaft vorgetragene Gedanken, doch wurzelt es noch in der Poesie, im „Zaradustra". N. knüpft die Umwertung an den Uebermenschen als Ausnahme und Glücksfall an; er führt einen Kampf um den einzelnen gegen das Herdentier. — Man muss hier zurückgreifen auf die letzten hundert Jahre, in denen dieser Kampf geführt wird.

Uebersicht.

Kant ist der Erste, der diesen Kampf führt; er stellt den Einzelnen unter das Gesetz des kategorischen Imperatives. Fichte unterwirft den Einzelnen und seine Freiheit den Zwecken des Ganzen (Handelsstaat), doch betont und vergöttert er auch die Eigentümlichkeit des Einzelnen und berührt sich so mit den Romantikern, die den Kultus des Einzelnen betonen und pflegen. (W. v. Humbold, Schiller, Schleiermacher u. a.) Hegel greift diese Romantiker infolge ihres Pochens auf das „Ich", das Einzelwesen, an; er vergöttert nicht mehr den Einzelnen, sondern den Staat. Sein System: Was vernünftig ist, ist bestehend, und was besteht, ist vernünftig, gleicht einem Rad mit zwei Speichen. Er verbindet sich mit Jung-Deutschland. Feuerbach setzt den Rechten des „Ich" die Pflichten gegen das „Du" gegenüber. Caspar Schmidt (Max Stirner) sagt: „Das Recht ist ein Spuk". „Berechtigt sein heisst ermächtigt sein." Wie ersichtlich, herrscht hier Anarchie im Gebiete des Moralischen. Mit dieser Lehre verband sich nun das Manchestertum, welches dem Grundsatze huldigt: Jeder hat soviel Recht, als er Macht hat. Gegen diesen Ueberschwang des Persönlichen wandte sich die englische Moralphilosophie (Utilitarismus), und diese ist brauchbarer als Kant's kategorischer Imperativus, ob-

gleich sie flach ist. Aus diesem letzteren Grunde entstand auch eine neue Richtung, welche den Kultus des Genies und des Staates predigte und ihren hauptsächlichsten Vertreter in Karlei fand. Dieser folgte der Sozialismus. Derselbe sucht das Einzelwesen der Allgemeinheit unterzuordnen, doch kämpft der Sozialismus auch um das Ansehen des Einzelnen. Auch der Sozialdemokrat kämpft den Kampf des 19. Jahrhunderts mit, den Kampf um den Einzelnen. Die Furcht vor dem Sozialismus besteht aber nicht in dem Kampfe um den Besitz, sondern in demjenigen um die Erhaltung des Eigenwertes. Gegen diese Bewegung ist nun in diesem letzten Jahrzehnt des Jahrhunderts der Kampf für das Recht der Einzelpersönlichkeit entbrannt, wie er vom Antisozialismus geführt wird.

N. fühlt sich als Gegner der Sozialdemokratie infolge des Verallgemeinerungsstrebens und alles Gleichmachenwollens derselben. (Er erklärt: Sozialdemokratie = Demokratie = Liberalismus = Herdentier.) In diesem Kampfe entgeht jedoch N. der Charakter dieser Bewegung, nämlich das Demokratische, und daher sind seine Urteile über die Arbeiterfrage flach, ja brutal. Er verschliesst seine Augen absichtlich gegen das Gute an dem Streben; der Arbeiter ist ihm ein Sklave; wir — die besitzenden Klassen — sind die Thoren, die ihn frei gemacht haben. N. stellt eben Sozialismus auf gleiche Stufe mit Anarchismus; doch ist er selbst Anarchist, wenn er im Zaradustra sagt: „Was sollen uns noch Könige!“ Beschimpft und verspottet er doch auch das deutsche Reich, wie schon früher erwähnt. Rühmt er doch selbst den Verbrecher-Anarchisten, der nach seiner Meinung eigentlich Recht hat, aber von der Gesellschaft in den Bann gethan wird. Und doch macht N. nicht mit ihm gemeinsame Sache, dazu ist er zu aristokratisch. Welche Widersprüche! N. verehrt die Einzelperson, daher will er die Anarchie nicht, dagegen will er die Herrschaft des Mächtigen, des Einzelnen (Tyrann) oder einer ganzen Kaste (Aristokratie). Daher rühmt er auch Russland als das Land der Zukunft und bespöttelt und verhöhnt Deutschland. Ihm ist nicht der Staat die Hauptsache, sondern der Schöpfer desselben, die Einzelnatur. Doch da fehlt der 5. Teil, der uns das Reich des Zaradustra zeigen sollte.

Wie entwickelt sich hieraus nun die Moral?

N. zersetzt und vernichtet auch hier zuerst; er ist Inmoralist, doch baut er etwas anderes auf; er will nichts wissen von unserer Moral, sondern will für diese eine ganz andere setzen. Zuerst giebt er eine Genealogie der Moral. N. wendet sich von der alten (utilitistischen) englischen Moral ab, ebenso bekämpft er die Mitleidsmoral Schopenhauers. Hier zeigt sich wieder, dass er über manches urteilt, was er nicht genau kennt; denn von der Lehre der Moral ist ihm wenig bekannt, sonst könnte er nicht der Meinung sein, dass, wenn er Schopenhauer abgeurteilt hat, er auch alle Morallehren, einschliesslich die christliche, vernichtet habe. Er kannte eben nur die christ-

liche und die schopenhauersche. N. setzt nun an Stelle der Moral der Vernunft diejenige des Triebes und Instinktes. Die Moral ist ihm weder Sache des Gefühls, noch Sache der Vernunft. Nicht der Sinn für den Nutzen, sondern derjenige für Rang und Stand ist ihm die Triebfeder zur Moral. Die Vornehmen und Mächtigen setzen den Begriff des Guten fest, aber nicht nach dem Nützlichkeitsprinzip, sondern nach ihrer Natur, „es muss eben so sein." Er stellt nicht als Gegensatz zu gut — schlecht, sondern „niedrig, gemein" hin; er nimmt von Stirner, Schopenhauer und Darwin nur die Begriffe gut (Herrenmacht) und schlecht (Pöbel). Die Vornehmen und Mächtigen also werten die moralischen Werte. Was mächtig ist, ist prächtig, schön und darum gut. Von der Allgemeinheit geht N. auf das Einzelne. Die „blonden Bestien" (alten Germanen) sind ihm die Vornehmen und Mächtigen, sowie die Griechen gegenüber den Barbaren, die Römer gegenüber den Juden etc. Die Kühnheit ist das Privilegium vornehmer Rassen. Napoleon I., „das fleischgewordene Problem des Ideals", ist ihm ein solches Ausnahmewesen aus der Rasse der Mächtigen; hier nennt N. auch einmal Bismarck. Mit den „blonden Bestien" will N. aber nicht die heutigen Deutschen gemeint wissen; denn das sind nach seiner Meinung verkommene Individuen, sondern die alten Germanen. Die heutigen Deutschen sind ihm widerwärtig, darum auch stellt er Napoleon als Ideal auf, um sie zu ärgern, zu reizen. N. kennt an seinem Ideal keine Idee von Mitleid; Freude am Grausamen zeigt er, und darin ist ihm allerdings Napoleon I. ein Vorbild, der Unmensch, das Raubtier, der geborene Herrscher ohne Mitleid, aber voll Grausamkeit. Hier tritt uns das Kranksein N's. bereits entgegen.

Aber auch geistige Herrscher (Tyrannen), die nicht geboren werden, sondern die sich die geistige Macht erringen, wie Zaradustra, will er. Dieselben müssen zuerst über sich selbst Macht gewinnen, sich selbst vergewaltigen, sich selbst leidend machen, dann können sie auch herrschen, mitleidlos und grausam gegen sich und andere sein. „Schone deinen Nächsten nicht!" „Was fällt, das soll man auch noch stossen!" gilt ihnen als Richtschnur. Diese verschiedenen Auffassungen vom Machthaber laufen bei N. unter- und ineinander, sie sind so verfilzt miteinander, dass sie nicht auseinander zu halten sind, und dies kommt daher, dass N. persönlich ist. Er fühlt in sich etwas, was zum Herrscher geboren ist. Hierfür sind Beweise seine heftige Kritik und seine Stellung zu seiner Umgebung. Aeusserlich ist er zwar sehr höflich und zuvorkommend, da er eben vornehm sein will. Auch im „Zaradustra" finden sich Stellen, welche Beweise liefern für sein weiches Herz. Das ist aber wohl eine Folge des Selbstgefühls, welches uns auch bedauern lässt, was uns fehlt. N. schildert, was er nicht besitzt, wonach er sich aber sehnt, nach Macht, da der Mächtige auch nur der Lebendige ist. Weil er weich sich fühlt, sehnt er sich nach Härte und Grausamkeit und schildert diese.

Hierin liegt ein tragisches Moment. Da er nun diese Eigenschaften nicht besitzt, erfindet — erdichtet — er sie; es dokumentiert sich hier wieder seine Eigenschaft als Dichter. Er, der arme, schwache Mensch, legt sich in seiner Phantasie Macht, Stärke, Härte und Grausamkeit bei, und dies versöhnt ihn. Die Herrenmoral lehrt ihm eben: Gut ist das Vornehme, Starke, Harte und Mächtige; Schlecht ist das Unvornehme, Niedrige, Feige. Diese Mächtigen bestimmen nun nach ihrer Art den Begriff „gut"; es ist eben eine Moral der Selbstsucht und Selbstlust, Egoismus. Dieses wird von Priestern und Afterweisen (nach N.) in den Bann gethan; ihnen gegenüber versucht N. diese Mächtigen selig zu preisen und damit sich selbst mit. So ist er ebenfalls Egoist.

Auf den Wert der Selbstsucht kommt es ihm überhaupt an, aber nur Einzelne sind nach seiner Meinung dazu berechtigt. Wozu sind dann aber die andern da? fragt man — um sich beherrschen zu lassen, um zu gehorchen, sich für die Mächtigen zu opfern; sie haben nur Pflichten. Aber die bevorzugten Einzelnen, müssen sich unter- und gegeneinander anerkennen, daher erwachsen auch Pflichten gegen ihre Genossen. Ausserdem haben sie aber auch Pflichten gegen die Herdenmenschen. Zaradustra hat Pflichten gegen seine Brüder und Söhne. Er bringt sein Glück den anderen zum Opfer dar, um sein Reich zu begründen. Selbstsucht verwandelt sich hier in Pflicht des Herrschers. Es ist eben das Wesen des Genies, den anderen von der Fülle zu schenken, die es besitzt. So verwandelt sich N's. Moral auch in die altruistische.

Diese Einzelnen, Bevorzugten, sind aber nicht an der Spitze geblieben, sie herrschen nicht mehr; ihre Werte hörten auf zu gelten und zwar durch den Sklavenaufstand in der Moral — durch die Juden. Durch sie sind nach seiner Meinung die vornehmen Werte vernichtet, doch wird N. dabei nicht Antisemit. Seit neunzehnhundert Jahren sind es nach seiner Ansicht die Christen durch die Predigt von Nächstenliebe, Demut und Bescheidenheit. Die Gegner waren die Römer, deren Reich verjudelt, verchristlicht und verpöbelt wurde. In Indien waren es die Dschandala (Kaste). Auch Luther als Arbeiter- und Bauernsohn gehört nach seiner Ansicht zu den Sklavenaufständischen in der Moral.

Die Mächtigen sind nach N. auch physisch gesund und stark, ihre Gegner dagegen entartet, dekadent, Träger der Sklavenmoral, klein und krank an Geist und Leib. Ruhe ist der Dekadenten Genuss, Versecktes, Heimlichkeit und Unehrlichkeit ihre Eigentümlichkeit. Die Dekadenten sind nach N. die Schlechten im Gegensatz zu den Vornehmen; doch einen Vorzug räumt er ihnen ein, nämlich sie sind klug, schlau, listig, darum haben sie auch den Sieg errungen.

Diese Ausführungen N's. sind jedoch nicht originell und auch nicht historisch, sondern nur philologisch. Es ist ihm auch gleichgültig, ob es geschichtlich ist oder nicht; alles ist persönlich; er webt

sein Ich hinein. N. ist selbst dekadent, daher gönnt er dem Dekadenten auch einige Vorzüge, und da er selbst nicht mächtig sein kann, dichtet er und berauscht sich an dem von ihm geschaffenen Bilde, indem er sich selbst für den Helden hält. Er ist Sklave und Herr, dekadent und gesund, Opfertier und Gott zugleich. So mischt N. Wahrheit und Dichtung; es handelt sich eben bei ihm nur darum, an dem historischen Hintergrunde Thatsachen aus dem menschlichen moralischen Leben und Dasein zu beweisen. Jetzt sind die Gegensätze nicht mehr gut — schlecht, sondern gut — böse, und zwar sind diese durch den Sklaven, das Herdentier entstanden, bezeichnet doch derselbe die Herrschenden als böse. Die Herdentiere spinnen Racheakte, sie huldigen der Moral der Verneinung, und zwar ist dies dem Einfluss des Christentums zuzuschreiben, das die Liebe predigt. Sie verneinen das, was die Guten (Starken, Mächtigen) gut nennen und setzen an dessen Stelle das Dekadente, das Demütige. So ist nun auch N. wieder der Gute, da er der Dekadente ist. (Ueberall erblicken wir seinen Egoismus.) N. unterscheidet, wie wir bereits sahen, eine zweifache Moral, die Herren- und die Herdentiermoral; erstere besitzt die Begriffe gut und schlecht, letztere diejenigen gut und böse. Böse nennen sie das, was dort gut ist, was sie nur nicht für gut anerkennen wollen. Die Herdentiermoral hat gesiegt infolge der Furcht vor der „blonden Bestie“ unter den Herren. Jetzt stellt er Staat und Strafe als Bollwerk der Herdentiere gegen die Herren und Starken hin. Hier findet die Umwertung aller Werte statt. Nun werden die Starken schwach, dekadent. Jetzt findet sich das schlechte Gewissen bei den Starken und Vornehmen, den Napoleonsnaturen. Tiefes Missbehagen lastet auf den Starken, das sie krank und dekadent macht, und hiermit ist verbunden die Selbstpeinigung. Hierin erblicken wir abermals einen Rousseau'schen Zug, nämlich den: die Kultur macht den Menschen zum Kranken und dann zum Dekadenten. Als Mittel hiergegen giebt die Religion die Askese an, und diese (Frömmigkeit) ist für N. fatal; denn in derselben wendet sich das Leben gegen das Leben, und dies erscheint ihm als Unsinn. Und da die Priester die Träger dieser Lehre sind, wendet sich N. gegen diese. Die Kirche lehrt: Der Mensch ist krank und unselbstständig geworden, dies ist durch Askese zu beseitigen. Da der Pessimismus eine Geburt der Dekadence oder eine Krankheitserscheinung derselben ist, so können wir auch nur durch Askese von ihr befreit werden. Die Aerzte sind die Priester. — Die kranke Menschheit, d. i. die des schlechten Gewissens, erhält auf ihre Frage: Wer ist schuld an meiner Krankheit? vom Priester die Antwort: Du selbst durch dein Leben! Um aber die Kranken zu verstehen, muss der Priester selbst krank sein.

Weiter führt N. aus, dass die Priester durch Klugheit und List im Menschen das Schuldbewusstsein zu erwecken suchen und mit demselben die Sehnsucht nach Erlösung. Hierauf bemühen sich die-

selben, die Menschen zu heilen: 1. durch Betäubung und Abminderung des Gefühls, 2. durch Abschweifung und Ausschweifung des Gefühls der Sünde. Diese Mittel der dekandenten Priester aber machen die Menschen nur noch kränker. Der Mensch möchte weiter leben, aber er bricht endlich in sich zusammen. So bekämpft N. die asketischen Ideale. Aber auch bei N. begnen wir asketischen Gefühlen, nämlich dem, sich selbst wehe zu thun. Selbst der Freigeist — der Mann der Wissenschaft — hat asketische Ideale. Giebt es nun aber unter den ungläubigen Freigeistern — den Philosophen — keine freien Geister? fragt N. weiter, und kommt damit zum zweiten Teil dieses Abschnittes, der da handelt „Vom freien Geist". In diesem giebt N. seine Ansicht über die Philosophie wieder.

b) Der Philosoph. Er steht auf dem Standpunkt des Posivitismus, besitzt aber auch eine starke Dosis von metaphysischem Denken. Während Kant eine „Welt des Scheines" kennt, so N. eine „Scheinwelt". Seine Philosophie ist Psychologie, und diese ist doch die Grundwissenschaft alles spekulativen Verfahrens der Philosophie, nicht aber des Positivismus. Da wir aber nach N. in einer Scheinwelt leben, so ist auch ein positives Resultat nicht zu erzielen. Der Mächtige kann aber diese Scheinwelt nach seinem Willen schaffen und umwandeln. Warum soll die Wahrheit das Höchste sein? Die Urteile, soweit sie Leben fördern, sind nur wahr. „Nichts ist wahr, alles ist erlaubt!" das sind N's. Gedanken. Hier ist die Kunst im Vorteil, da nur sie Wahres schafft. Sokrates, der die Wahrheit erhebt, ist dekadent wie die Priester. Plato ist ebenfalls ein Verleumder des Lebens, nur Homer als Freund der Kunst gilt ihm als Verkündiger des Lebens. So wird die Kunst erhoben, dagegen die Wissenschaft herabgesetzt, und mit ihr die Geschichte. Der wahre Freigeist ist demnach kein Philosoph, sondern der Künstler, der schaffende. Nun schildert N. den modernen Künstler.

Die schöpferischen Kräfte, mit denen der Philosoph die Welt schafft, sind Trieb und Instinkt, nicht die Vernunft. Der Philosoph ist vor allen Dingen Gesetzgeber; alles zwingt er in Gesetze; er schafft Moral, dazu gehört aber zuerst Kenntnis der Psychologie. Derselbe ist Inmoralist nur in Bezug auf heute; nur gegen die heutige Moral wendet er sich. Er ist nicht Inmoralist der Vergangenheit, da er nicht Geschichte kennt, auch nicht der Zukunft; für dieselbe schafft er eine neue Moral: die Herrenmoral.

Der Philosoph schafft, d. h. er ruft etwas hervor ohne Benutzung von Substanz, sagt N. Hieraus erkennen wir wieder, dass N. nicht die Geschichte kennt, da die Moral ja schon von vielen in Tausenden von Jahren geschaffen wurde. Als Träger der alten Moral bezeichnet er die Priester, als solche der neuen die Philosophen. Hier ist N. Rationalist.

Wie schildert nun N. diese neuen Philosophen? Er nennt sie „die Philosophen des gefährlichen Vielleicht". Der ist nach seiner

Ansicht ein neuer Philosoph, ein Freigeist, der die Einsamkeit wählt, aber dazu muss man nach N. geboren (prädestiniert) sein. Die freien Geister der Gegenwart arbeiten auf die neuen Philosophen hin, wie Johannes der Täufer auf Christus. Zaradustra ist Vorläufer und Bringer der neuen Philosophie zugleich, und da Zaradustra N. ist, also ist N. der Schöpfer des Umschwunges, der neuen Philosophie. Hier berauscht er sich wieder an dem Gedanken, trotzdem er seine Decadence fühlt, der Mächtige, der Starke zu sein. Er sagt selbst: „Der Philosoph wehrte sich in mir". Er lässt uns hier seine beiden Naturen wahrheitsgetreu erkennen. Der Philosoph schafft auf allen Gebieten neues Leben; N. schlägt alles zusammen, was besteht, so in seiner „Götzendämmerung" (1888). Schiller nennt er hier den „Moraltrompeter von Säckingen", und noch viel gröblicherer Ausdrücke bedient er sich. Scharf und grell beleuchtet er das Alte und greift die heutige Moral an. Jetzt wendet er sich nun auch noch gegen die religiösen und speziell christlichen Werte, und darum handelt der dritte Abschnitt der „Umwertung aller Werte" vom „Antichrist".

c) Der Antichrist. Schon in den früheren Perioden seines Lebens bemerkt man bei N. hie und da seine Abneigung gegen die Religion; so brach er mit Wagner, weil dieser in seinem „Parcival" gleichsam vor dem Kreuze niedersank. Aber er lässt auch wieder zu Zaradustra sagen: „O, du bist frömmer als du glaubst" und diesen darauf antworten: „Ich liebe alle frommen Menschen". (Wenn auch hier nur die persische Religion gemeint ist.) Jetzt aber steigert sich seine Abneigung zum Hass gegen alles Religiöse und Religionen. N. sieht in den Religionen das Werk der Priester. Diese, eine konservative und konservierende Macht, suchen nach seiner Ansicht die Dekadenten durch die asketischen Mittel zu heilen, doch wird die dekadente Menschheit nur am Leben erhalten, sie bleibt aber krank. N. führt hierzu die christliche und die buddhistische Religion an; letztere stellt er jedoch höher als erstere, da sie den Gedanken der Sünde nicht hat; es ist demnach die vornehmere, während die christliche Religion diejenige für kleine Leute (Apostel!), für Arme ist. (N. tadelt hier die Eigenschaft, die man gerade am Christentum lobt.) Das Christentum basiert aber auf dem Judentum, es setzt dieses voraus; aber N., der zwar nie ein Antisemit war und sich teilweise deshalb mit Richard Wagner verfeindete, wie wir früher sahen, aber doch auch kein Freund desselben, stellt das Alte Testament höher als das Neue, und zwar deshalb, weil es nur eine starke Religion besitzt, während das Neue viele Sekten aufweist. Doch wendet sich N. auch gegen das Alte Testament, da in demselben die Geschichte gefälscht sei durch die Priester. Deren Ansicht über Jesus stellt er auch die seinige gegenüber, der er in den Worten Ausdruck verleiht: „Er starb am Kreuz für seine Schuld, nicht für die der anderen!" — Die Psychologie des Erlösers von N. ist recht kurz und dürftig. Jetzt nennt er Strauss den „klugen, den unerreichten Strauss", und

wie verfuhr er mit ihm in der zweiten Periode! (Welche Widersprüche!) Von Theologen kennt N. überhaupt nur ihn und diejenigen des Tübinger Stiftes, die ihm damals zu Hilfe kamen. Jesus nennt er den „grossen Symbolisten". Das Evangelium ist die neue Praktik: sich nicht wehren, den Bösen lieben. Die Christen haben aber, nach N., alle Symbolik für wirklich genommen, und dies ist der Fehler. Besonders scharf wendet sich N. gegen Paulus, den Führer der kleinen Leute, der erst den Aufruhr in das Christentum gebracht habe. Im Christentum herrscht, nach N., eitel Selbstbetrug. „Jedes Wort im ersten Christen ist eine Lüge", sagt er. So ist das Neue Testament entstanden, und so geht es in die Hände der Priester; was diese daraus gemacht haben, ist uns bekannt. Die Hauptschuld derselben besteht nach ihm in ihrer eigenen Historik. Sie haben das römische Reich zerstört, das stark genug war, selbst die schlechtesten Kaiser auszuhalten, nicht aber den Ansturm dieser Anarchisten von Christen. So hat nach seiner Ansicht das Christentum die Romantik zerstört, und er ist doch ein Romantiker. Doch die Gelegenheit zum Siege der Macht bietet sich noch einmal, nämlich zur Zeit der Renaissance. N. träumt sich hinein in den Sieg derselben über das Christentum. Cäsar Borgia (gest. 1507) feiert er als den letzten Papst (!). Nun kam dieser Bauer und Plebejer Luther nach Rom, zerstörte die Renaissance und stellte das Christentum wieder her. Mit Luther trifft dieser Vorwurf alle Deutschen.

N. fragt nun: Sind wir noch Christen? In Zaradustra sagt er: „Der alte Gott ist tot". Heute ist alles, was sich Christ nennt, Betrug und Falschmünzerei, sagt N., und es bleibt ihm nur noch übrig, den letzten Fluch auszusprechen: „Ich heisse das Christentum den einen und grössten Schandfleck der Menschheit." — Man sagt: Wer schimpft, hat immer Unrecht! So auch N. Manche Ausschreitungen und Leidenschaftlichkeiten sind bei ihm jedoch auf das Pathologische zurückzuführen; er war ein kranker Mann. N. wäre zwar ein Kantianer geworden, obgleich er auch über diesen grossen Philosophen absprechend urteilt, ob er nicht aber noch ein Christ geworden wäre, darüber lässt sich streiten; denn wenn er am rasendsten wurde, so war bereits in seinem Innersten ein Umschwung eingetreten, so auch bezüglich des Christentums. Er lehnte sich gegen dasselbe auf, weil es in ihm bohrte. Doch wer will sagen, dass N. zum Christentum zurückgekehrt wäre? Das Schicksal hat ihm dies versagt, indem es ihn in die Nacht des Wahnsinns stiess. Der „Antichrist", der geschmacklos ist, zeugt von Grössenwahn.

Wir sind am Ende. Wir haben N.'s Werke besprochen — wenn auch nur aphoristisch —, um ihn kennen zu lernen. Entweder versteht man N. ganz oder gar nicht. Das Beste ist, durch die Kritik N. kennen zu lernen, um eben den subjektiven Menschen zu ergründen. Anschauungen kann man widerlegen, Behauptungen zurückweisen, aber Persönlichkeiten kann man nur verstehen. N. schaffte

neue Werte, und die können wir nicht an den unsrigen (alten) messen. Kritik könnten wir nur dann an N. üben, wenn nach seinen Ansichten eine Kulturwelt gegründet würde. Der Erfolg oder Misserfolg allein wären dazu geeignet, seine Ideen zu kritisieren.

Wir haben den ganzen N. vor uns, wenn auch von Einzelheiten noch etwas fehlt, die aber nichts znm Ganzen beitragen. N.'s Verhältnis zu den Frauen ist hier nicht erwähnt. Er ist eben der persönlichste Schriftsteller, und um darüber zu sprechen und ein Urteil abgeben zu können, müsste man auch seine Erlebnisse mit Frauen kennen; doch finden wir darüber in seinen Werken nichts oder nur verschwindend wenig. Mit einigen hochbegabten Frauen hat er in Verkehr gestanden, so mit Frau Kosima Wagner, Frau Meisenburg und anderen; vielleicht hat er auch noch zu anderen Frauen Beziehungen gehabt, doch davon ist bisher nichts bekannt geworden. Jedenfalls war N. eine vornehme und reine Natur in dieser Beziehung.

§ IV. **Welches ist nun die Bedeutung N.'s? Was hat er Positives geschaffen?**

Vieles von ihm wird ihn nicht lange überdauern, von Bedeutung bleibt:

A) Nietzsche ist ein Stilist ersten Ranges.

B) Wenn auch nur einer seiner Gedanken ins praktische Leben übergegangen ist, nämlich der vom „Uebermenschen", das Jenseits von Gut und Böse, so hat diesen Gedanken doch auch die Poesie aufgenommen. Leo Berger hat hierüber in seinem Werkchen: „Der Uebermensch in der modernen Literatur" eine lesenswerte Zusammenstellung gegeben. Die Uebermenschfigur tritt uns entgegen in:

1. Willbrandt: „Osterinsel".
2. Sudermann: „Regnitz" (Leo v. Selenthin), „Sodoms Ende" (Maler) und „Johannes".
3. Gerhardt Hauptmann: „Die versunkene Glocke" (Heinrich).

Doch auch dieser Gedanke wird nicht von langer Dauer sein. Das grösste und dauernde Verdienst N. besteht unzweifelhaft darin:

C) dass Nietzsche zu Ende des 19. Jahrhunderts die Fahne des Individualismus wieder erhoben und hochgehalten hat im Kampfe gegen den alles nivellierenden Sozialismus, wofür ihm die einen im neuen Jahrhundert fluchen, die andern ihn segnen werden.

III.

Das Wort und seine Bedeutung.

Von **O. Foltz** in Eisenach.

Lessings „Sinngedichte" stellen sich dem Leser mit den Worten vor:

Wer wird nicht einen Klopstock loben?
Doch wird ihn jeder lesen? Nein!
Wir wollen weniger erhoben
Und desto mehr gelesen sein.

Rudolf Hildebrands Buch „Vom deutschen Sprachunterrichte“ wird nicht nur viel gelobt, sondern auch viel gelesen; es hat seit dem Jahre 1867, wo es zuerst erschien, eine stattliche Reihe von Auflagen erlebt. Und das wird jeder begreifen, der die Schrift zum erstenmal oder bei irgend einem Anlass wieder einmal liest; sie gehört zu jenen Werken, von denen Schopenhauer sagt: „Wo dem Denken des Autors ein Schauen zu Grunde lag, da ist es, als schriebe er aus einem Lande, wo der Leser nicht auch schon gewesen ist: da ist alles frisch und neu, denn es ist aus der Urquelle aller Erkenntnis unmittelbar geschöpft.“ Nur ein scheinbarer Widerspruch würde sich ergeben, wenn man auch Herbarts Worte auf die Schrift Hildebrands anwendete: „Gedichte, die allgemein gefallen, wirken nicht dadurch, dass sie etwas Neues lehren. Was man schon weiss, das malen sie aus; was jeder fühlt, das sprechen sie aus.“

Man könnte mit Interesse ausführlich über das Buch und seine Eigenart sprechen; doch dazu ist hier nicht der Ort. Wir greifen aus den Sätzen, in denen Hildebrand seine Hauptgedanken zum Ausdruck gebracht hat, den erten heraus. Er lautet: „Der Sprachunterricht sollte mit der Sprache zugleich den Inhalt der Sprache voll und frisch und warm erfassen.“

Wie ist das gemeint? Stösst Hildebrand nicht offene Thüren ein, wenn er verlangt, der Sprachunterricht solle sich nicht lediglich auf grammatische, orthographische und stilistische Uebungen beschränken, sondern auch den Inhalt der Sprache zu seinem Rechte kommen lassen? Ist das nicht selbstverständlich, d. h. längst allgemein anerkannt und praktisch durchgeführt, wenigstens im deutschen Sprachunterricht? Wie konnte Hildebrand befürchten, gerade jener Satz werde, wenn man sich seine Durchführung in der Schule denke, am meisten auf Schwierigkeiten und Bedenken stossen?

Die Lösung des Rätsels liegt in den Worten voll und frisch und warm. H. ist nicht damit zufrieden, dass der Schüler sich bei den Worten, die etwa in einem Lesestücke vorkommen, „irgend etwas“ denkt, nein, er soll die Worte verstehen, ihrem vollen Inhalte nach erfassen. Was hat nun der Unterricht zu thun, um ein wirkliches Verständnis der Worte zu erzielen?

In höchst einsichtiger und interessanter Weise bereitet H. die Antwort auf diese Frage vor, indem er auf das naturwüchsige Sprechenlernen ausserhalb der Schule hinweist. „Da wird einem ein neuer Gegenstand, sinnlich oder innerlich, bekannt, und in demselben Augenblick, wo dieser im Interesse des kleinen oder grossen Menschen Fuss fasst, haftet auch das gehörte Wort dafür im Ohre und im Gedächtnis, während es vorher vielleicht schon oft an uns ungefasst vorüber gegangen ist; man glaubte wohl oft, das Wort schon ganz gut zu kennen, aber es war vor dem Augenblicke eine leere, farblose Hülse, ein Nichts, während es uns nun Gesicht und Farbe gewonnen hat,

der Träger eines kleinen Besitzes von einem gewissen Worte, woran auch bloss beiläufig zu denken uns wohlthuend ist."

In dem hier geschilderten psychologischen Vorgang ist ein Mehrfaches zu unterscheiden. Es wird einem ein neuer Gegenstand bekannt, der bald dem Gebiete der äusseren, bald dem der inneren Wahrnehmung angehört; es ist also entweder ein Ding, ein Naturereignis, oder ein Seelenzustand, eine Gefühlsregung u. dgl. Der Gegenstand erweckt Interesse; die Seele versenkt sich in seine Betrachtung, ist ganz von ihm erfüllt. Der Gegenstand wird uns bekannt, d. h. wir gewinnen eine neue Anschauung, sei es nun eine Anschauung des Intellekts (Bär, Rose, Bach), oder eine Anschauung des Gemüts (Liebe, Furcht, Begeisterung). Die Entstehung der Anschauung ist nicht an das Wort gebunden, das die Sprache zu ihrer Bezeichnung verwendet. Die Vorstellung der Rose wird um nichts deutlicher und frischer, wenn sich das Wort „Rose" zu ihr gesellt, und mancher Mensch war wohl schon in Verzweiflung, ohne das Wort „Verzweiflung" je gehört zu haben. Gleichwohl fühlen wir aus psychologischen Gründen sehr oft (durchaus nicht immer) das Bedürfnis, eine neugewonnene Anschauung auch zu benennen; die Vorstellung will mit dem Worte sich vermählen, und der günstigste Zeitpunkt zur Vollziehung der Vermählung ist der Augenblick, wo die Anschauung gerade als ein Gegenstand der inneren Teilnahme im Mittelpunkte des Bewusstseins steht. Hören wir das Wort in diesem Augenblick zum erstenmal, so ist zehn gegen eins zu wetten, dass es sich leicht und sicher dem Gedächtnis einprägt; wir heissen es vor allem darum willkommen, weil wir nun reden können, von dem, was uns innerlich beschäftigt: wes das Herz voll ist, des geht der Mund über. Setzen wir aber den andern Fall: das Wort war uns schon vorher bekannt, d. h. wir hatten es schon oft gehört, dachten uns auch „irgend etwas" dabei, ohne jedoch recht zu wissen, was denn eigentlich. Jetzt hören wir es wieder, beziehen es auf die lebensvolle, interessante Anschauung, die wir gewonnen haben, und nun verstehen wir das Wort. Die Form hat ihren Inhalt, die Schale ihren Kern gefunden, und das wird zugleich, wie H. mit Recht hervorhebt, ein Augenblick reinster geistiger Freude, geistigen Genusses, weil es zugleich ein eigenes Nachschaffen des schon Vorhandenen ist, ein kleiner Schöpfungsakt in uns.

Könnte man nun nicht dieses Naturverfahren in die Schule versetzen? H. sagt: „An einer Stelle in der Schule hat dieses Verfahren schon sein volles Recht gefunden als eingeführte „Methode", in den Elementarklassen." Wie machen wir es denn da? Wir veranlassen die Kinder, sich umzusehen in der Schulstube, im Hause, im Garten, auf der Wiese, im Walde; oder wir zeigen ihnen Abbildungen. Viele Dinge, die sie schon zu kennen glaubten, lernen sie nun wirklich kennen, sie entdecken neue Seiten an ihnen, Worte, die sie oft gehört und oft auch selbst angewendet haben, erhalten

jetzt erst ihren vollen Inhalt, kurz: wir geben Anschauungsunterricht und sorgen dafür, dass die Worte mit lebendigen Anschauungen sich verbinden und nicht mit abstrakten Begriffsfragmenten.

„Freilich," sagt H., „war das Verfahren in den Elementarklassen auch am leichtesten anzuwenden, weil es sich da nur um Anschauungen der nächstliegenden Dinge handelt. Es käme aber darauf an, dasselbe Verfahren auf den höheren Stufen fortzuführen, nur mit der Aenderung, Ausweitung, Erhöhung, Vertiefnng, Verinnerlichung, die dort die andersartigen höheren Lehrstoffe verlangen." Wie sich die Ausführung dieses Gedankens gestaltet, zeigt H. an einigen Beispielen. Es ist der Mühe wert, dieselben verweilend zu betrachten.

„Die meisten Grossstädter haben wohl das Wort Karst zuerst in der Schule gehört, in Bürgers Gedicht:

Mit Hacke, Karst und Spaten ward
Der Weinberg um und um gescharrt;

es bleibt dem Knaben eine leere Marke ohne Prägung im Kopf, der ungefähre „Begriff" eines Grabwerkzeuges, d. h. ein schattenhaftes Ding (wie sie in blasierten und abstrakt erzogenen Köpfen so zahlreich sind, auch von wichtigern Dingen), wenn ihn nicht der Lehrer an die zweizinkige Hacke erinnert, die er als Kartoffelhacke wohl einmal bei einem Spaziergange gesehen hat. Hat er sie aber gesehen, oder schildert sie der Lehrer anschaulich genug, so gewinnt ihm das Wort wie die Sache eins am andern einen gewissen Wert; der Augenblick, wo Wort und Sache sich in seinem Geiste vermählen, ist ein eigentümlich wohlthuender, in dem er selbst etwas von der Frische schöpferischen Denkens schmeckt, und so unbedeutend die Sache ist, er erinnert sich des Augenblicks leicht nach langen Jahren noch mit einem Nachklang jener Frische."

Was ist nun hier geschehen? Wodurch ist ein so wünschenswertes Ergebnis erzielt worden? Der Lehrer hat sich nicht damit begnügt, den Karst ein „Grabwerkzeug" zu nennen; der Inhalt des Wortes würde in diesem Falle allerdings nur ein schattenhaftes Ding, ein Begriffsfragment sein. Nein, er vermittelt dem Schüler eine innere Anschauung des Werkzeuges, indem er ihn entweder an eine zweiteilige Hacke erinnert, die er gesehen hat (das dürfte wohl das beste sein), oder ihm den Karst anschaulich genug schildert.[1]) Das eigentümliche Wohlgefühl, von dem H. spricht, kann ich mir nur dann erklären, wenn der Schüler das Wort Karst schon vorher gehört, aber nicht verstanden hat, wenn das Bewusstsein dieses Nichtverstehens mit einem leisen Missbehagen verknüpft war; jetzt geht ihm ein Licht auf, und er ruft im Stillen

[1]) Ueber die Schilderung von Körpern vergleiche Reins Encyklopädie. Artikel: Darstellender Unterricht.

oder halblaut: Also so sieht ein Karst aus? In einem denkenden Kinde, das sich gewöhnt hat, Worte nicht als leere Hülsen zu gebrauchen, genügt zur Entstehung jenes Missbehagens schon der schmale Zeitraum, der zwischem dem Vorlesen des ganzen Gedichts und der Erklärung des Wortes „Karst“ liegt.

Das führt uns zu der Frage, an welcher Stelle, in welchem Augenblick die Erklärung des Wortes am zweckmässigsten stattfindet. Bleiben wir zunächst bei dem Beispiele Hildebrands stehen. Das Gedicht „Die Schatzgräber“ zerfällt nach seinem Inhalt in drei Teile: 1. Der sterbende Vater sagt seinen Söhnen, dass in ihrem Weinberge ein Schatz vergraben liege (Vers 1—6); 2. die Söhne suchen den Schatz vergeblich (7—16); die Söhne finden den Schatz (17—22).

Im ersten Abschnitt kommen die Ausdrücke „Winzer“ und „Weinberg“ vor. Die Kinder am Oberrhein und an der Mosel kennen die Winzer und den Weinberg ebenso gut, wie die Grossstädter die elektrische Bahn und den Wagenführer kennen. Jene also verbinden mit den Worten „Winzer“ und „Weinberg“ ohne weiteres die volle Anschauung der Sache. Die meisten Bewohner Norddeutschlands aber haben nie einen Winzer und einen Weinberg gesehen; ihnen muss daher durch Bild und Wort die Anschauung eines Weinbergs und eines Winzers erst vermittelt werden. Gesetzt nun, diese Vermittelung habe nicht schon früher stattgefunden (etwa im geographischen oder naturkundlichen Unterricht), so dürfte sie wohl am zweckmässigsten der Stufe der Vorbereitung (Analyse) zuzuweisen sein.[1]) Denn wenn die Kinder den ersten Teil des Gedichts lesen, so ist ihr Interesse nicht sowohl dem Schauplatz der Handlung, als vielmehr der Handlung selbst zugewendet; sie wollen wissen, welcher Schatz in dem Weinberg vergraben lag, und haben in diesem Augenblick keine Lust, sich den Weinberg selbst genauer anzusehen; eine Schilderung des Weinbergs, die doch nicht mit wenigen Worten gegeben werden könnte, würde daher ihre nach einem bestimmten Ziele hineilenden Gedanken und Empfindungen nur stören und aufhalten.

Bevor der zweite Teil gelesen wird, möchte es wohl geraten sein, einen Augenblick bei der Frage zu verweilen: Was werden die Söhne nun thun, wenn der Vater begraben ist? Sie werden graben! antworten die Schüler. Mit den Händen etwa? Nein, dazu brauchen sie Werkzeuge. Welche Werkzeuge? Die Hacke (mit drei Zinken), den Karst (mit zwei Zinken) und den Spaten. Jetzt nun veranschauliche der Lehrer (sofern es nötig ist) den Inhalt des Wortes „Karst“ in der oben angegebenen Weise. Das Interesse ist da, das Wort wird sich ohne Widerstreben mit der Sache vermählen, und ungestört können die Schüler, wenn sie weiter lesen, der Handlung ihre Aufmerksamkeit schenken.

---

[1]) Es liegt doch im Begriff des Wortes Analyse, dass sich die Thätigkeit dieser Stufe auf etwas bereits Vorhandenes beziehen soll. D. H.

Hildebrands Forderung: Der deutsche Sprachunterricht sollte mit der Sprache zugleich den Inhalt der Sprache erfassen — stempelt eigentlich jeden Unterricht zum Sprachunterricht. Jedes Unterrichtsgebiet, heisse es nun Geographie, oder Naturkunde, oder Geschichte, oder Zeichnen, oder Singen u. s. f., übermittelt dem Schüler (wenn es vernunftgemäss, z. B. im Sinne der Herbart-Zillerschen Pädagogik betrieben wird) eine Fülle von Anschauungen, die auch sprachlich bezeichnet werden. Was ein Hebel, eine Schraube, eine Rolle, ein Flaschenzug ist, das erfahren die Schüler in der Physikstunde; das Kamel, den Löwen, die Katze lernen sie im naturgeschichtlichen Unterricht kennen; die Erklärung der Worte „Burg“, „Ritter“, „Rüstung“ u. s. f. fällt dem Geschichtsunterricht zu; in der Geographie ist die Rede von Berg und Thal, Bach und Fluss, Spinnerei und Weberei u. s. f. Ohne Zweifel hat jeder Unterrichtsgegenstand die Aufgabe, die Anschauungen zu erzeugen, die den gebrauchten Worten ihren vollen Inhalt geben. Arbeitet so der Lehrer in jeder Unterrichtsstunde darauf hin, dass die Schüler mit der Sprache zugleich den Inhalt der Sprache frisch und warm erfassen, so bleibt nach dieser Seite hin dem Sprachunterricht im engeren Sinne nur eine verhältnismässig geringfügige Nachlese übrig: eine beschränkte Zahl von Worten, die in einzelnen Lesestücken vorkommen, sonst aber im Unterricht selten oder nie verwendet werden.

Denselben Gedanken legt uns ein anderes Beispiel nahe, das von Hildebrand angeführt wird, um zu zeigen, dass manche Worte nur von einer Empfindung, einem Gefühl, einer Stimmung erfasst werden können, oder von einer Anschauung des Gemüts. „Mancher wird das Wort Weihestunde zuerst in der Schule gehört haben, etwa in einer Religionsstunde, in einer Schulrede; verstanden hat er's sicher nur dann gleich beim erstenmale, wenn zugleich wirklich aus dem Gefühl des Lehrers herüber das Gefühl einer Weihestunde auch durch seine Seele zog. Wer aber nur das Wort lernt ohne seinen Inhalt, der spottet später darüber oder rümpft dabei die Nase, er versteht es eben nicht.“

Hildebrand berührt damit eine Sache von der grössten Wichtigkeit. Es giebt eine ganze Anzahl von Wörtern, die man nur versteht, wenn man die Gemütszustände in sich selbst erlebt, zu deren Bezeichnung die Sprache sie geschaffen hat. Das Verständnis dieser Worte lässt sich durch keine Denkoperation, also auch durch keine Erklärung oder Definition erreichen; es führt hier nur ein Weg zum Ziele: man muss die Schüler in die Stimmung versetzen, aus welcher heraus das Wort geboren wurde. Das kann aber im Unterricht nur dann geschehen, wenn der Lehrer die Stimmung empfindet, die in den Herzen der Schüler hervorgerufen werden soll. Hat der Lehrer selbst nicht das Gefühl einer Weihestunde, der Andacht, spricht er die Worte aus mit dem Ton kalter Gleich-

giltigkeit, gelingt es ihm nicht, das Gefühl, das ihn selbst beseelt, in die Herzen der Zöglinge hinüberzuspielen, so ist er auch unvermögend, die Worte „Weihestunde“ und „Andacht“ den Kindern verständlich zu machen.

Der Schüler erlebe eine Weihestunde; nur muss das nicht gerade im Sprachunterrichte geschehen (obgleich der Fall keineswegs ausgeschlossen ist), die Weihestunde kann, wie ja H. selbst sagt, auch eine Religionsstunde oder eine Schulfeier sein. Die Stunde ist gleichgiltig; das einzig wesentliche ist, dass man bei all den Worten, von denen hier die Rede ist, die Schüler etwas erfahren lasse, was sie bisher nicht kannten, oder sie an frühere Erfahrungen erinnere. Um diesen Gedanken noch weiter zu veranschaulichen, zieht H. ein neues Beispiel heran. „In einem Lesestück kommt das Wort mild vor; der Lehrer findet, dass es noch nicht alle kennen. Es war eine Zeit, da setzte es dann zur Ausfüllung der Lücke eine wohlgesetzte begriffliche Erklärung, eine sogenannte Definition, wo möglich alles in ein Ganzes gezwängt, dass vorn ein Artikel steht und zehn, zwölf Worte weiter erst das dazu gehörige Substantiv, was die Klarheit ganz besonders fördert... Nein, nur aus des Schülers Erfahrung heraus wird ihm klar, was mild ist, wie alles andere, was wirklich sein inneres Eigentum werden soll. Der Lehrer erinnere die Klasse z. B. an eine Nacht, wo einer bös an Zahnschmerzen litt, und die Mutter ihn endlich auf den Schoss nahm und ihn schaukelnd und streichelnd begütigte: „Na, lass gut sein! Morgen früh ist alles vorbei!“ oder wie die Mundart eben lautet; denn in der Mundart oder doch mit hinreichendem Anklang daran muss das der Lehrer sagen, auch mitten im Unterrichte (die Schüler werden nicht lachen), und er braucht es gar nicht dramatisch zu sagen (um Himmelswillen nicht theatralisch), nur andeutend, im Gesprächston, wie er's zu Hause selbst macht, doch mit dem Klange wohlwollend umfassender Liebe darin, den er ja im Hause auch sicher zur Verfügung hat — das ist so ein Augenblick, wo der Schüler die Schule vergisst und den er nie wieder vergisst.“

Streifen wir von diesem Beispiele zunächst alles ab, was daran zufällig ist. Dazu gehört z. B. die Mundart, deren Anwendung doch nur dann zu raten ist, wenn sie den Kindern geläufiger und vertrauter ist als das Hochdeutsche. H. meint wohl auch nur, man solle gemütlich sprechen, wie man zu Hause spricht, wenn man sich gehen lässt, und nicht wie bei irgend einer feierlichen Haupt- und Staatsaktion. Zufällig sind ferner die Zahnschmerzen; manchen Kindern würde vielleicht die Erinnerung näher liegen, wie sie einmal sich fürchteten, und nun die Mutter sie erfahren liess, was Milde ist. Die lebhafte Erinnerung an eine solche innere Erfahrung ist das wesentliche; die Erinnerung wird zur Erneuerung derselben Erfahrung, wenn der Lehrer in diesem Augenblick mit dem Tone

wohlwollend umfassender Liebe spricht. Thut er das, so wird nicht nur das Wort „mild“ verstanden, sondern es mag auch noch ein anderer Erfolg sich einstellen, der noch höher zu schätzen ist als jenes Verständnis. H. sagt darüber: „Wenn der Schüler nach dieser Stunde heimkommt, wird er nicht nur für den Tag seltener unartig sein gegen seine Mutter, als er ohne das gewesen sein würde, er sieht sie auch innerlich mit anderen Augen an: trotz des gar nicht festlichen Kleides, das sie etwa Sonnabends an hat, erscheint sie ihm wie mit einem Lichte um sich herum; hat sie doch, wie sie da ist, in der Schule, d. h. auf der Höhe seines geistigen Daseins als Beispiel für etwas so Schönes dienen können und als Mittelpunkt einer inneren Erfahrung, in der er einmal sein Alltagsleben plötzlich in die höhere Welt übergehen fühlte, als gehörte es doch eigentlich mit zu dieser, wäre nur der Anfang dazu.“

H. meint an einer anderen Stelle: „Es ist wirklich bei manchen Lehrern, als liessen sie den lebendigen inneren Menschen, der die wahre Lebensquelle für die Klasse ist, nicht das Buch, einfach zu Hause, oder im Korridor, oder im Sprechzimmer bei den Kollegen und brächten in die Klasse nur ein Stückchen davon mit, den trocknen Verstand, mit dem Gedächtnis, seinem gleich trockenen Diener.“ — Ich weiss nicht, ob es solche Lehrer giebt, aber das weiss ich, dass sie ihren Beruf verfehlt haben und nicht in die Schule gehören. Das Gefühl kann sich nur am Gefühl entzünden, das Interesse nur vom Interesse geweckt werden. Wie sollte der Schüler sich für irgend eine Sache erwärmen, wenn er das Bewusstsein nicht los wird, der Lehrer halte eben vorschriftsmässig „seine Stunde“, aber er halte sie ohne jede innere Teilnahme? Das ist eine innere Unmöglichkeit, und ich kann mir nicht vorstellen, dass jemals ein Erzieher der Meinung gewesen wäre, er könne gemütbildend wirken, ohne in der Schule Gemüt zu zeigen. Die „Methode“ allein macht noch nicht den rechten Lehrer; der Unterricht ist eine Kunst, die nicht nur Verstand und Gedächtnis, sondern auch Herz erfordert. Auf der andern Seite muss freilich ebenso nachdrücklich betont werden: es kann jemand ein recht gemütvoller Mensch, ein Freund der Kinder und doch ein schlechter Lehrer sein, wenn ihm die Methode fehlt. Es wäre ein verhängnisvoller Irrtum, wenn man glauben wollte, methodische Schulung und Gemütsinnigkeit im Verkehr mit den Schülern seien Gegensätze, die einander ausschliessen. Sollte, wie es fast den Anschein hat, Hildebrands Buch „Vom deutschen Sprachunterricht“ jenen bösen Irrtum begünstigen, so könnte es leicht mehr Schaden anrichten, als Nutzen stiften.

Doch kehren wir von diesem kurzen Ausblick ins Allgemeine zu der besonderen Frage zurück, wie die Schule mit der Sprache zugleich den Inhalt der Sprache überliefern könne. Was bei wahrnehmbaren Dingen die äussere oder innere intellektuelle Anschauung leistet, das leistet hinsichtlich der Gemütsregungen die

Anschauung des Gemüts, das unmittelbare Innewerden einer Stimmung. Dort wie hier arbeitet der Gesamtunterricht dem Sprachunterricht in die Hand, so dass dieser, soweit der Inhalt der Sprache in Betracht kommt, nur zu ergänzen hat, was jener ihm darbietet. Die Frage, wann bei der Behandlung eines Lesestückes der rechte Augenblick zur Erklärung eines Wortes (d. h. zur Erzeugung oder Wiedererzeugung einer Anschauung) gekommen sei, lässt sich nur von Fall zu Fall entscheiden. Wir sahen oben, dass die Worterklärung bald in der Vorbereitung (Analyse), bald in der Ueberleitung zu einem neuen Abschnitt des Lesestückes ihre Stelle finden kann; sie mag hin und wieder auch dann erfolgen, wenn der Schüler beim Lesen über das Wort stolpert und den Lehrer fragend, Aufklärung heischend, ansieht. Es würde wenig angebracht sein, in solchen Dingen feste Regeln aufzustellen, die keine Ausnahmen gestatten. Aber eins ist unter allen Umständen festzuhalten: das einmal erweckte Interesse an der fortschreitenden Handlung darf nicht durch sprachliche Erörterungen gestört und abgelenkt werden. Wir werden bald Beispiele solcher Störung und Ablenkung kennen lernen.

Vorher ist noch etwas anderes zu überlegen. Hängt die Wirkung eines Lesestücks, eines Gedichts z. B., davon ab, dass alle Anschauungen, die den Worten erst ihren vollen Inhalt geben, auch wirklich in ihrer ganzen Fülle und Ausdehnung dem Schüler zum Bewusstsein kommen? Chamisso sagt z. B.: „Gemächlich in der Werkstatt sass beim Frühtrunk Meister Nikolas.“ Die Werkstatt ist die eines Schneiders; darin steht ein Tisch; an oder auf dem Tisch sitzt der Meister; auf dem Tisch liegen Kleidungsstücke, Stoffteile, eine Schere, Nadeln, Zwirn u. s. w. In der Stube stehen Stühle, ein Ofen u. dgl.; an der Wand hängen Bilder, Geräte, eine Uhr u. s. w.; das Zimmer hat eine Thür, zwei Fenster, jedes von acht Scheiben; über den Fenstern hängen Vorhänge. Der Meister sitzt gemütlich beim Frühtrunk. Er ist blond oder braun, gross oder klein, alt oder jung, hat einen Vollbart oder einen Schnurrbart, oder ist bartlos; er sieht vergnügt oder verdriesslich, klug oder dumm, ehrlich oder verschmitzt aus, ist so oder anders gekleidet. Muss nun, so fragen wir, der Schüler sich die Werkstatt und den Meister in all diesen Einzelheiten vergegenwärtigen, wenn er dem Gedicht „Die Sonne bringt es an den Tag“ Interesse abgewinnen und der dargestellten Handlung mit innerer Teilnahme, ja mit Spannung folgen soll? Niemand wird das behaupten wollen. Wir würden kein Gedicht von einigem Umfang zu Ende lesen, wenn alle die Anschauungen, die es in uns wachrufen kann, auch wirklich einzeln mit all den besonderen Zügen, die ihnen anhaften, in unserem Bewusstsein sich breit machen wollten; das wäre gar nicht auszuhalten. Wir besitzen jene Anschauungen (vorausgesetzt, dass wir alle Worte des Gedichtes verstehen), wir könnten sie, wenn es gefordert würde,

zu einem Bilde sich entfalten lassen; aber wir thun es nicht, weil es nicht nötig ist, weil die unbewussten mitschwingenden Vorstellungen[1]) vollständig genügen, um uns alles das innerlich miterleben und schauen zu lassen, was wir nach der Absicht des Dichters miterleben und schauen sollen. Wir schlagen gewissermassen nur die Themen an, die wir ausführen könnten, wenn wir nur wollten, zu deren Ausführung es uns aber jetzt sowohl an Zeit als an Lust gebricht.

Sollte Hildebrand anderer Ansicht sein? Ich glaube es nicht, obgleich es so scheinen könnte. Er sagt: „Da kommt z. B. in der Stunde ein Berg vor. Was ist einem Schüler ein Berg! Dem im Flachlande reine Romantik, ein Stück der ersehnten Zauberwelt, wofür die Seele Flügel hat, ihr über alle Hindernisse hinweg zuzufliegen; aber auch dem im Berglande ist er ein Stück Romantik, denn er denkt dabei an einen bestimmten Berg, der ihm unter allen ihm bekannten der bedeutendste geworden ist als der Schauplatz der Knabenspiele und kleiner oder vielmehr grosser Abenteuer . . . Spricht nun freilich der Lehrer von dem Berge in demselben Tone wie von einem Lineal, einer Stahlfeder, so zieht sich die kleine Seele, die schon anschwellen wollte, wieder zusammen, und wenn sie es nicht vorzieht, ihrem wirklichen Berge nachzufliegen, also dem Schulkerker zu entrinnen, sich zu zersteuen, sondern getreulich mit ihren Gedanken beim Lehrer ausharrt, so bleibt ihr jener Berg weit draussen stehen ausser dem Schulgesichtskreise, etwa in Form eines Maulwurfshügels, grösser nicht, und farb- und leblos, während er dem Lehrer wohl nicht einmal so, nur in Form eines sogenannten Begriffs erscheint im Begriff- und Wortgedächtnisse, dieser Vorratskammer des blossen Verstandes . . . Sobald aber der Lehrer mehr als den Begriff, auch das Bild eines Berges in sich selber auftauchen lässt, und deutet das nun an durch den Stimmton (der mit den kleinsten Mitteln wunderbar malerisch und nachempfindend zu wirken vermag), durch eine leichte Handbewegung nach oben, auch durch ein Heben des Auges etwa (nur nicht theatralisch!), so wirkt das in alle Schüler, die ihn ansehen, genau wie ein elektrischer Telegraph; selbst der Zerstreute wacht unfehlbar auf; in allen Seelen entsteht sofort ausfüllend ihr eigenes Erfahrungsbild eines Berges — und die auf einen Punkt gerichtete gesammelte Seele, die infolge dieser Sammlung nun sofort thätig zu sein begehrt, fragt: was nun weiter? Sie sind sämtlich wieder auf der glücklichen Stufe des Elementarschülers, und sind wohlbemerkt jetzt zugleich in der rechten Verfassung, nun auch an dem Berge, an ihrem Berge allerlei zu verstehen und zu lernen, auch Aeusserliches und Formelles, das ihnen nun nicht mehr haltlos in der Luft schwebt, wie wenn es für sich, ausser seinem wirklichen Zusammenhang vorgebracht wird."

[1]) Ueber die mitschwingenden Vorstellungen vgl. Steinthal, Einleitung in die Psych.- und Sprachwissenschaft. 2. Aufl. S. 237 ff.

Der Lehrer soll von dem Berge nicht in demselben Tone sprechen, wie von einem Lineal oder einer Stahlfeder? Das hängt doch ganz von den Umständen ab. Gesetzt, die Schüler, die zunächst beim Schreiben nur den Griffel gebraucht haben, sollen nun zum erstenmal mit der Stahlfeder schreiben: ist ihnen nicht in diesem Augenblick die Stahlfeder viel wichtiger als der Berg, auf dem sie gespielt oder nach dem sie sich als Bewohner des Flachlandes oft gesehnt haben? Die Stahlfeder kann also, wenn es sich um das Interesse der Kinder handelt, unter besonderen Verhältnissen dem romantischen „Berg“ den Rang streitig machen. Auch treten Fälle genug ein, wo es ganz und gar nicht angebracht wäre, durch den Stimmton oder durch eine leichte Handbewegung oder durch ein Heben des Auges die Anschauung eines Berges mit breiter Behaglichkeit im Bewusstsein der Schüler sich einnisten zu lassen, obgleich das Wort „Berg“ in dem Lesestück vorkommt. Man denke z. B. an die Strophe:

Rauher war mein Postillon:
Liess die Geissel knallen,
Ueber Berg und Thal davon
Frisch sein Horn erschallen.

Sobald dem Schüler bei dem Vortrag dieser Strophe der Berg „romantisch“ wird, fällt er aus der Stimmung heraus, in die der Dichter ihn versetzen wollte; denn was ist hier der Berg? Ein Raum, über den der Klang des Hornes hinschallt. Berg und Thal sind völlig gleichwertig, und beide gelten nur etwas, weil sie uns den Postillon und seine heitere Stimmung innerlich näher bringen: wie frisch und laut und schmetternd müssen die Töne erklingen, wenn sie über Berg und Thal erschallen! Will also der Lehrer, indem er die Strophe vorträgt, durch Stimmton und Gebärde wirken, so wird er diese Ausdrucksmittel gewiss nicht dem Worte „Berg“, sondern den Ausdrücken „Geissel“ und „Horn“ zu gute kommen lassen.

Hildebrand hat offenbar eine Gelegenheit im Auge gehabt, wo das Wort „Berg“ nicht nur in der Stunde vorkommt, sondern wo es den Gegenstand bezeichnet, auf den das Interesse des Kindes sich konzentrieren soll. Erwartet er doch die Frage: Was nun weiter? Er will also mit den Schülern über den Berg sprechen; er will sie anleiten, allerlei an dem Berge zu bemerken, das ihnen vielleicht bisher entgangen ist. In diesem Falle allerdings geziemt es sich nicht, das Wort Berg in gleichgiltigem Tone vorzutragen; die Schüler müssen merken, dass der Berg nicht nur ihnen selbst interessant ist, sondern dass der Lehrer ihr Interesse versteht und teilt. Ja, ich würde es nicht einmal bei dem bewenden lassen, was H. zur Erweckung der rechten Stimmung in Anwendung bringen will: die Schüler sollen Zeit finden, sich in die behagliche Stimmung, die das betonte Wort „Berg“ schon in ihnen anklingen lässt, nach Herzenslust zu vertiefen, indem sie erzählen dürfen, wann sie den Berg gesehen, bestiegen, was sie auf dem Berge gesehen und erlebt haben.

Es ist wohl anzunehmen, dass auch H. nichts anderes wollte: Anschauungen sollen den Worten, die der Schüler hört und spricht, zu Grunde liegen, aber es ist weder möglich noch notwendig, dass bei der Behandlung eines Lesestückes alle Anschauungen, zu denen die aufeinander folgenden Worte in Beziehung stehen, im Bewusstsein der Schüler sich voll enthalten. Nur wenigen Anschauungen wird diese bevorzugte Stellung eingeräumt, alle übrigen wirken dennoch bestimmend auf den Gesamtzustand des Bewusstseins ein, wenn sie auch nur in der Form eben angeschlagener Themen oder als mitschwingende Vorstellungen zur Geltung kommen.

Uebrigens darf doch auch nicht vergessen werden, dass nicht alle Worte der Sprache eine Anschauung zu ihrem Inhalte haben. Streng genommen drücken nur die Eigennamen wirkliche Anschauungen aus, und auch diese nur, wenn sie auf eine bestimmte Persönlichkeit ausschliesslich bezogen werden. Bei dem Namen „Otto von Bismarck“ denken wir alle an den ersten Kanzler des neuen deutschen Reiches, von dem wir ein anschauliches Bild in uns tragen, oder eigentlich eine ganze Reihe von Bildern, die aber alle durch ihre Beziehung auf dieselbe Gestalt zu einer inneren Einheit sich verbinden. Ausser den Eigennamen sind aber alle Wörter der Sprache Begriffswörter, d. h. sie bezeichnen nicht einen einzelnen, bestimmten Gegenstand, sondern das Allgemeine, das in mehreren gleichartigen Gegenständen sich findet, also den Begriff. Ein Berg z. B. ist hoch oder niedrig, steil oder sanft abfallend, bewaldet oder kahl u. s. w.; kurz: er ist ein Individuum, von jedem anderen Berge ebenso bestimmt unterschieden, wie ein Mensch vom andern sich unterscheidet. Von all diesen individuellen Besonderheiten aber drückt das Wort „Berg“ nicht das mindeste aus; es passt auf alle Berge, ist eben ein Begriffswort. Allein gerade deshalb, weil das Wort Berg keinem Berg eignet, kann es geschehen, dass jeder Schüler, wenn er das Wort hört, an seinen Berg denkt, d. h. an den Berg, der ihm vor anderen interressant ist. Das Wort „Berg“ verträgt sich also sehr wohl mit wirklichen Anschauungen; dasselbe gilt von den Worten: Löwe, Rose, Garten u. s. w.

Die Sprache besitzt aber auch eine grosse Anzahl von Worten, deren Inhalt schlechterdings nicht anschauend erkannt, sondern nur im Denken erfasst werden kann. Man nehme z. B. das Wort Miete. Das Kind hört davon sprechen, die Miete müsse bezahlt werden. Es sieht eine Geldsumme auf dem Tisch liegen, begleitet vielleicht den Vater zum Hausherrn, beobachtet, wie dieser das Geld an sich nimmt, etwas in ein Büchelchen oder auf ein Blatt Papier schreibt und Büchelchen oder Blatt dem Vater übergiebt. Hat es jetzt auf Grund dieser Wahrnehmungen und Beobachtungen das Wort „Miete“ verstanden? Gewiss nicht, und das Verständnis wird auch nicht dadurch erzielt, dass es dieselben Wahrnehmungen und Beobachtungen noch einmal und noch zehnmal macht. Es muss not-

wendig von der Anschauung zum Denken übergehen, um zu verstehen, was die Geldsumme, die aus einer Hand in die andere übergeht, zur Miete macht. Das Haus gehört dem Hausherrn, nicht dem Vater; jener hat es gebaut oder gekauft: das kostete Geld. Er muss bald hier, bald dort etwas daran ausbessern lassen: das kostet wieder Geld. Wenn er will, kann er das Haus allein bewohnen, er braucht keine fremden Leute hineinzulassen. Er hat aber dem Vater einen Teil des Hauses eingeräumt, hat diesem damit eine grosse Gefälligkeit erwiesen; dafür darf er erwarten, dass ihm wieder eine Gefälligkeit erwiesen werde, und diese besteht in der Geldsumme, die man Miete nennt. Nur durch solche oder ähnliche Ueberlegungen gewinnt der Schüler ein wirkliches Verständnis des Wortes Miete. Das Denken geht aus von der Anschauung, von Thatsachen, die der Schüler selbst beobachtet oder von anderen erfahren hat; aber es führt über die Anschauungen hinaus zu Gedanken im engeren Sinne des Wortes, d. h. zu abstrakten Bewusstseinsvorgängen, die niemals Elemente einer Anschauung werden können. Die Geldsumme und die Ueberreichung derselben ist Gegenstand einer Anschauung, die Miete als solche wird nur gedacht; wer des abstrakten Denkens nicht fähig ist, wird niemals begreifen, was die Miete eigentlich ist. Man wird, wenn sich einmal die Gelegenheit darbietet, über das Wort zu sprechen, auch noch die Ausdrücke: einen Wagen, ein Klavier mieten; Arbeiter mieten, sich vermieten — heranziehen, damit die Kinder sich überzeugen, dass es sich in all diesen Fällen um eine Entschädigung, einen Lohn für geleistete Dienste oder Gefälligkeiten handelt. Immer aber muss der Gedanke die Anschauung ergänzen, sonst wird das Wort nicht verstanden.

Prüfen wir die Sache noch an einem anderen Beispiele. Da haben wir das Wort Gelegenheit. Eine Gelegenheit: was ist das? Ein Ding, das sich anschauen lässt, wie ein Dorf, das im Thale oder auf einem Hügel gelegen ist? Nein, es ist ein Begriff, der gedacht sein will. Wie vermitteln wir nun den Kindern das Verständnis dieses Begriffs und des Wortes „Gelegenheit". Wenn wir Hildebrands gerechten Zorn gegen uns erregen und allen Weisungen einer gesunden Psychologie ins Gesicht schlagen wollen, so geben wir den Schülern eine Erklärung, eine Definition: Die Gelegenheit ist die vorübergehende, für die Ausführung einer Thätigkeit geeignete Lage. Hier steht richtig ein Artikel am Anfang, und zehn Worte weiter erst das dazu gehörige Substantiv. Es ist nicht nötig, an einen derartigen psychologisch-pädagogischen Unsinn viel Worte zu verschwenden. In diesem Augenblick fragte ich meinen 11jährigen Sohn ganz unvermittelt: „Was ist das, eine Gelegenheit?" Die Antwort lautete: „Zeit, etwas zu thun." Ich wollte sehen, welchen Sinn er mit dem Worte verbinde, und man wird gestehen, dass er die Prüfung nicht übel bestanden hat. Zufällige Umstände verhindern mich, das Gespräch

mit dem Knaben fortzusetzen, sonst würde ich es hier wörtlich wiedergeben.

In der Schule denke ich mir das Verfahren etwa so. Das Wort „Gelegenheit" kommt vor; der Lehrer merkt, dass nicht alle Schüler es verstehen. Die Befürchtung, eine genauere Erörterung des Begriffs könne das Interesse von der Hauptsache ablenken, liegt nicht vor: die Gelegenheit ist also günstig. Der Lehrer fragt: Wozu habt ihr in der Schule Gelegenheit? Etwas zu lernen. Wozu habt ihr Gelegenheit, wenn ihr nachher auf den Spielplatz kommt? Wir können spielen, unser Frühstück verzehren, mit einander plaudern. Warum habt ihr dazu in der Schulstube keine Gelegenheit? Das passt sich nicht (das will der Lehrer nicht haben!). Wozu habt ihr Gelegenheit, wenn ihr im Garten seid, wenn die Ferien kommen? Wir können graben, pflanzen, begiessen, spielen, klettern — spazieren gehen, eine Reise machen, Besuche machen u. dgl. Warum habt ihr gerade in den Ferien Gelegenheit, eine Reise zu machen? Dann brauchen wir nicht in die Schule, haben freie Zeit. — Statt also eine Definition des Begriffs „Gelegenheit" zu geben, wenden wir das Wort gleich praktisch auf Verhältnisse an, die den Kindern bekannt und interessant sind; ihr Denken geht von Anschauungen aus und führt zwar nicht zu einem logischen Begriffe, den sie definieren könnten, wohl aber zu dem verständigen Gebrauch des Wortes Gelegenheit. Sie denken daran, dass man an einem Orte und zu einer Zeit etwas thun kann, wozu ein anderer Ort und eine andere Zeit nicht geeignet ist, und das genügt. Aber denken müssen sie, denn man kann wohl die einzelnen Thätigkeiten beobachten, zu deren Ausführung diese oder jene Lage passend ist, aber nicht die Gelegenheit, d. h. das Passende und Geignete der Lage.

Also auch bei den Worten, die sich unmittelbar auf keine Anschauung, sondern auf einen abstrakten Begriff beziehen, soll man, um sie zum Verständnis zu bringen, auf die Anschauung zurückgehen, an die Anschauung bekannter Dinge das Denken sich anschliessen lassen. Denken und Definieren ist noch lange nicht dasselbe. Wenn das Kind sagt: In den Ferien habe ich Gelegenheit zum Reisen, denn dann brauche ich nicht in die Schule zu gehen — im Garten habe ich Gelegenheit, zu klettern, denn es stehen Bäume dort — so hat es gedacht und das Wort „Gelegenheit" wohl verstanden, obgleich es die Frage nicht zu beantworten weiss: Was ist eine Gelegenheit? —

Hildebrands Buch „Vom deutschen Sprachunterricht" enthält zahlreiche Unterrichtsbeispiele, aber nicht eine einzige ausgeführte Präparation. Das ist sehr zu bedauern; denn die Präparationen würden ohne Zweifel ebenso anregend gewesen sein, wie das ganze Buch, und den praktischen Wert des Buches wesentlich erhöht haben. Leider hat er die methodische Verwertung seiner Anregungen andern

überlassen, und dass diese Verwertung nicht immer in seinem Sinne und Geiste erfolgt ist, soll nun noch an einem Beispiele gezeigt werden.

Von der Schriftleitung der „Studien“ wurde mir folgendes Werk zur Beurteilung vorgelegt: „Der Deutschunterricht.“ Entwürfe und ausgeführte Lehrproben für einfache und gegliederte Volksschulen. Von Gustav Rudolph. II. Abteilung: Oberstufe. 2. Aufl. Leipzig, Verlag von Ernst Wunderlich. 1900.

Der Verfasser sagt im Vorwort: „Es kam im vorliegenden Präparationswerke hauptsächlich darauf an, die Hildebrandsche Art vorzuführen und zu zeigen, wie sich sachliche Behandlung, Betrachtung des einzelnen Wortes, des einzelnen Satzes und der Satzverbindung zu einem einheitlichen Ganzen verweben, in dem sich die verschiedenen Bestrebungen gegenseitig durchdringen und ergänzen“ (S. XV). Wie stellt nun die Hildebrandsche Art in methodischer Ausführung sich dar?

Das erste Lesestück, das behandelt wird, ist Hebels klassische Erzählung Kannitverstan. Die Präparation besteht (wie bei allen andern Lesestücken) aus drei Teilen: A. Einleitende Besprechung. B. Erläuternde Besprechung. C. Abschliessende Besprechung.

Die einleitende Besprechung knüpft an das Ziel an: Was ein armer Handwerksbursche auf seiner Wanderschaft lernte. Sie entspricht in ihrer Durchführung dem, was wir nach Zillerschem Sprachgebrauch Analyse oder Vorbereitung nennen, und läuft ganz zweckmässig in die Frage aus: Worüber erwartet ihr nun Aufschluss im Lesestück? Die Schüler antworten: Ueber den Beruf, die Reiseroute, die Erfahrungen und Gesinnungen des Handwerksburschen. Die Erwartung ist also gespannt; die Schüler wollen erfahren, was der Handwerksbursche auf seiner Reise lernte.

Jetzt beginnt die Darbietung des Lesestücks. Es wird gelesen: „Der Mensch hat wohl täglich Gelegenheit, Betrachtungen über den Unbestand aller irdischen Dinge anzustellen, wenn er will, und zufrieden zu werden mit seinem Schicksale, wenn auch nicht viele gebratene Tauben für ihn in der Luft herumfliegen. Aber auf dem seltsamsten Umwege kam ein deutscher Handwerksbursche in Amsterdam durch den Irrtum zur Wahrheit und zu ihrer Erkenntnis.“

Diesen Abschnitt sollte man in der Schule entweder ganz ausscheiden, oder doch erst nach der Darbietung der eigentlichen Erzählung lesen lassen; denn nach dem Abschluss der einleitenden Besprechung will der Schüler eine Geschichte hören und wird nun aufgehalten durch eine allgemeine Betrachtung, zu der er in diesem Augenblick ganz und gar nicht aufgelegt ist. Gesetzt aber, man lässt die Einleitung stehen, so wird man sich doch nicht dabei aufhalten, sondern rasch zum eigentlichen Zielpunkt des Interesses zu gelangen suchen. Und nun höre man die erläuternde Besprechung **Rudolphs:**

„Eine doppelte Gelegenheit wird hier jedem Menschen zugesprochen; welche? Erstens: Betrachtungen anzustellen; zweitens: zufrieden zu sein. Was heisst das aber: „Gelegenheit haben?" Drückt dies anders aus! Er kam, — es ist ihm möglich, — er hat die Möglichkeit, — es ist ihm unbenommen, — es steht ihm nichts im Wege, — er ist nicht gehindert u. dgl. Wendet dieses Wort in anderen Verbindungen an! Gelegenheit suchen, finden, nicht vorbeigehen lassen, bieten, geben (Gelegenheit macht Diebe). Umschreibt auch diese Ausdrücke! — Welche Eigenschaftswörter treten häufig zu dem Worte Gelegenheit? Günstig, passend, geeignet. Aus welchem Worte ist „Gelegenheit" entstanden? Aus „gelegen". Wendet dieses Wort in Sätzen an! — Was heisst es: „Ein Dorf ist in einer Heide gelegen?" Es liegt in einer Heide, befindet sich in dieser Gegend. Zu dem Stamme „legen" tritt manchmal eine andere Vorsilbe; welche ist dies? ent — entlegen. Was bedeutet dieses? Fern, abseits gelegen. Früher bedeutete „gelegen" den Gegensatz von „entlegen"; welchen Sinn hatte es also? Nahe gelegen. Für den Verkehr ist es sehr bedeutsam, ob ein Ort gelegen (d. h. nahe gelegen) oder entlegen ist; wieso? Der (nahe) gelegene Ort ist günstig für den Verkehr. Jetzt könnt ihr mir auch sagen, wenn man sagt, dass dieses oder jenes Grundstück einem gelegen sei![1]) — Welche Bedeutung nahm so das Wort „gelegen" an? Günstig, geeignet, passend. — Von der Oertlichkeit ging man in der Anwendung des Wortes auf die Zeitverhältnisse über; wovon sprach man dann? Von gelegenen Zeiten, Tagen, d. h. von —.

Jetzt könnt ihr mir das Wort Gelegenheit genauer erklären! Eine Gelegenheit ist ein gelegener, d. h. günstiger, passender, geeigneter Zeitpunkt. Flechtet diese Beschreibung in das Lesestück ein! „Für den Menschen bietet jeder Tag einen günstigen Zeitpunkt, Betrachtungen anzustellen und zufrieden zu sein."

Nun zur ersten dieser Gelegenheiten! — Gebt diese an! —

Von welchem Worte stammt Betrachtungen ab? Betrachten, trachten. Welche Bedeutung hat jetzt das Wort „trachten"? Streben. In welchen Bibelsprüchen kommt „trachten" vor? Trachtet nach dem, was oben ist — das Dichten und Trachten des menschlichen Herzens ist böse von Jugend auf. In dem zuletzt angeführten Spruche hat „Trachten" eigentlich eine etwas andere Bedeutung; wie mit „Dichten" hier nicht die Arbeit des Dichters gemeint ist, sondern das „Sinnen, Grübeln", — so soll auch „Trachten" vor allem das „Ueberlegen, Nachdenken" bezeichnen, um die Verderbtheit des Seelenlebens von Grund aus anzudeuten (Erbsünde!). „Trachten" bedeutete früher ebensoviel wie „nachsinnen, überlegen." Was bezeichnet alsdann „betrachten"? Aufmerksam, genau ansehen und bedenken. Von welchen Ausdrücken ist es so dem Sinne nach

[1]) Hier liegt wohl ein Druckfehler vor. Es soll heissen: „Jetzt könnt ihr mir auch sagen, was man meint, wenn man sagt, dass dieses oder jenes Grundstück einem gelegen sei!"

unterschieden? An-, besehen, begucken. Nun könnt ihr das Wort „Betrachtung“ genauer erklären. Unter einer Betrachtung verstehen wir ein genaues, gründliches Nachdenken. Fügt auch diese Umschreibung in den Text des Lesestückes ein! —

Worüber kann der Mensch nach unserem Lesestück gründlich nachdenken? Ueber den Unbestand der irdischen Dinge. Von welchem Worte kommt „irdisch“ her? Von „Erde“. Kommt es denn öfters in der deutschen Sprache vor, dass in unabgeleitete Wörter ein „i“ an die Stelle des „e“ tritt? (Vgl. III. Teil, S. 61!). Was ist unter „irdischen Dingen“ zu verstehen? Dinge, die sich auf der Erde befinden, — ereignen. Gebt Beispiele hierzu an! — Was sagt nun unser Lesestück über die irdischen Dinge aus? Sie seien unbeständig. Von welchem Wort kommt „unbeständig“ her?“

In dieser Weise geht das nun fort. Das ist also nach Rudolphs Ansicht Hildebrandsche Art, ein Sprachstück zu behandeln.

Ich muss gestehen: ich war starr vor Erstaunen, als ich das zum erstenmal las; und ich habe mich kaum noch von diesem Erstaunen erholt, seitdem ich es zum zweiten und drittenmale gelesen habe. Ich kenne den Unterricht der altklassischen Philologen, denen man oft vorwirft, dass sie den Hildebrandschen Grundsatz: Der Sprachunterricht sollte mit der Sprache zugleich den Inhalt der Sprache voll und frisch und warm erfassen — vernachlässigen, lediglich vom Hörensagen; schlimmer aber kann wohl kaum ein Philologe der alten Schule sich an Homer versündigt haben, wie Rudolph im Namen und unter der angerufenen Schutzherrschaft Hildebrands sich an Hebel versündigt.

Es braucht nicht wiederholt zu werden, dass diese langatmigen sprachlichen Erörterungen deshalb nicht am Platze sind, weil sie dem durch die einleitende Besprechung erregten Wunsche der Schüler, etwas über den Handwerksburschen und seine Erlebnisse zu erfahren, hindernd in den Weg treten; wenn nur bei diesen Belehrungen über die Bedeutung einzelner Wörter überhaupt etwas herauskäme, was der Mühe wert wäre! Das ist aber durchaus nicht der Fall.

Schon vor dem Beginn der „erläuternden Besprechung“ verstehen die Kinder das Wort „Gelegenheit“, weil sie den Ausdruck: Gelegenheit haben — übersetzen durch: Er kam — es ist ihm möglich — er hat die Möglichkeit u. s. w. Mehr verlangt der Erzähler nicht, und die Schüler verstehen ihn nicht um ein haarbreit besser, wenn sie nachher die Definition vortragen: Eine Gelegenheit ist ein gelegener, d. h. günstiger, passender, geeigneter Zeitpunkt. Gewiss ist es interessant, dem Zusammenhang des Wortes „Gelegenheit“ mit den Worten „gelegen, liegen, Lage“ nachzuforschen; aber für wen denn? Für den Sprachforscher, welcher der geschichtlichen Entwicklung des Wortes nachgeht, und für den

Psychologen, der sich die Frage vorlegt: „Welche Gedankenbrücke führt von dem Ausdruck „Ich kenne die Gelegenheit (d. h. die Lage) und jeden Winkel seines Hauses“ — zu dem andern „Gelegenheit macht Diebe“? Diese Frage mag gelegentlich auch in der Schule aufgeworfen werden, im Seminar z. B. und den oberen Klassen eines Gymnasiums; geschieht das aber, so wird man vor allem darauf ausgehen müssen, dass die augenfällige Verschiedenheit des Sinnes, den das Wort in der einen und in der andern Redensart hat, den Schülern zum Problem wird, dessen Lösung sie wünschen; man wird sie anleiten, die Lösung des Problems selbst zu finden, etwa in der Weise, wie Hildebrand es macht bei den Wendungen: Etwas ins Auge fassen — sie sind uneinig — er hat es getroffen u. a. m. Was aber thut Rudolph? Er fragt und fragt, ohne dass die Schüler wissen warum und wozu; er führt sie an der Hand seiner Fragen zu einem Ziele, das sie nicht kennen und nicht erstreben; der Weg, den sie zurücklegen, ist eine öde Heide, und das Ziel eine wertlose Definition. Und diese Definition ist nicht einmal logisch unanfechtbar; nicht der günstige Zeitpunkt allein macht die Gelegenheit aus, sondern die gesamte Lage, in der sich jemand befindet. Für den Dieb ist der Augenblick, wo er sich unbeachtet weiss, der günstige Zeitpunkt; zur Gelegenheit wird dieser doch erst dadurch, dass ein Objekt da ist, das seine Begierde erregt.

Das Urteil über die Behandlung des Wortes „Betrachtungen“ kann nicht günstiger ausfallen. Bedarf das Wort auf der Oberstufe der Volksschule überhaupt noch einer Erklärung, was ich bezweifeln möchte, so erinnere man die Kinder an bekannte Fälle, wo sie selbst Betrachtungen angestellt haben (vgl. das Wort „Gelegenheit“). Dann gewinnt das Wort einen bestimmten Inhalt, und man kann ohne Zeitverschwendung zu wichtigeren Dingen übergehen. Das Verfahren Rudolphs ist auf keine Weise zu rechtfertigen. Das Wort „Betrachtung“ wird den Schülern wieder nicht zum Problem; der Zusammenhang zwischen der jetzigen und früheren Bedeutung des Wortes „trachten“ bleibt ihnen verborgen; sie erfahren nur historisch, dass „trachten“ früher ebensoviel wie „nachsinnen, überlegen“ bedeutete; sie landen wieder nach langer, unerfreulicher Fahrt bei einer Definition. — Man lege doch einmal einem sehr gebildeten, sehr kenntnisreichen Manne die Frage vor: Was ist eine Gelegenheit, eine Betrachtung? Er kennt beide Wörter sehr gut, wendet sie häufig und richtig an; aber wenn er nicht gerade Sprachforscher ist, wird die Frage ihn leicht in Verlegenheit setzen, die Definition der logischen Begriffe „Gelegenheit“ und „Betrachtung“ will ihm nicht ohne weiteres gelingen. Die Schüler der Volksschule aber haben jene Definition stets zur Hand! Und wie sind sie dazu gekommen? Durch ein Denken, das von Anschauungen ausging und getragen wurde? O nein, sondern durch

ein Denken, das nur mit Worten operierte und daher auch nur zu einem Wortwissen, d. h. zu einem ganz und gar toten Wissen führte.

Rudolph sagt im Vorwort (S. XII): „In der erläuternden Besprechung gilt es namentlich, zu einem bedächtigen, verweilenden Lesen anzuhalten, damit die hastige, übereilte Art zu lesen, die in unserer Zeit der blinden Lesewut herrscht, abgelöst werde durch die echte, gedankenvolle Leseweise, die beim einzelnen Ausdruck beobachtend stehen bleibt und seinen Sinn bewundert. Um zu zeigen, wie sich manches Lesestück nach dieser Seite hin auskaufen, wie viel Schönes und Gutes an ihm sich zeigen lässt, sind manche der Präparationen sehr lang ausgesponnen worden." In welcher Weise Rudolph beim einzelnen Ausdruck „beobachtend stehen bleibt" und seinen „Sinn bewundert", damit recht viel Schönes und Gutes zu Tage trete: dafür noch ein Beispiel, der Behandlung eines Gedichts entnommen. — Die Schüler haben die erste Strophe des Kinkelschen Gedichts „Ein geistlich Abendlied" gelesen:

Es ist so still geworden,
Verrauscht des Abends Weh'n u. s. f.

Jetzt setzt die „erläuternde Besprechung" ein.

„Auf welchen Schauplatz versetzt uns der Dichter? Ins Freie. Welche Beobachtungen führt er vor? Abendstille, Dunkelheit. Was sagt er von jener? Mit welchem Worte bezeichnet er das Stillsein näher? „So". Was sagt uns dieses Wörtchen?[1]) Was sollte eigentlich auf ein „So" folgen? Ein „Wie". Was enthalten zwei durch so und wie zusammengefügte Sätze? Einen Vergleich. Gebrauchen wir das „So" auch ohne ein „Wie"? Ja: mir ist so merkwürdig zu Mute; „Herr, wie sind deine Werke so gross und viel" u. a. Warum bringen wir keinen Nachsatz? — Bildet einen solchen doch zu den gegebenen Beispielen! Mir ist so merkwürdig zu Mute, dass ich gar nicht sagen kann, „wie"; Herr, wie sind deine Werke so gross und viel, dass dieselben gar nicht grösser und ihrer nicht mehr sein können. — Wann wenden wir demnach das „So" ohne Nachsätze an? Wenn uns ein Vergleich fehlt, weil wir keinen finden, oder weil sich dem Gesagten nichts an die Seite stellen lässt. Wendet dies auf die Stelle aus unserem Gedicht an! Es ist so still, wie es eben nur am Abend ist, wie es sich nicht beschreiben, nur fühlen lässt (vgl.: „Das fühlt sich nur, das sagt sich nicht"), oder: so still, wie es nur sein kann. Setzt für das „So" nun andere Wörter ein! Eigenartig still, — vollständig still. Es liegt also in dem „So" gar viel; was ist es?" —

[1]) Die Schüler antworten wahrscheinlich: Es ist ganz oder sehr still geworden. Sie sprechen ja auch: Der Arm, der Hals thut mir so (d. h. sehr) weh! Das „so" in dieser Bedeutung ist ihnen also ganz bekannt; das Gedicht verlangt (und verträgt!) keine breitspurige Auseinandersetzung über den Gebrauch des Wortes; aber — man muss doch beim einzelnen Ausdruck „beobachtend stehen bleiben!" —

So viel liegt in dem Wörtchen „So“, dass, wenn der Lehrer, wie es hier geschieht, alles herbeischafft, was darin liegt, er damit das Interesse der Kinder an dem Inhalt der Dichtung vollständig verschüttet. Heisst das mit der Sprache zugleich den Inhalt der Sprache voll und frisch und warm erfassen? Im Gegenteil: es heisst die Sprache mit dem „Inhalt“ verwechseln, jene für die Hauptsache, diesen für eine Nebensache erklären. Und noch einmal muss ich sagen: wenn nur bei den sprachlichen Auseinandersetzungen etwas heraus käme, was der Mühe wert ist! Verstehen denn nun die Schüler das „so still“ besser, wenn sie es übersetzen mit „eigenartig still“, „vollständig still“? Drückt nicht das den Kindern geläufige „sehr oder ganz still“ den Zustand ebenso gut aus? Gilt nicht auch hier, was Hildebrand so oft betont, dass der Schüler nur aus seiner Erfahrung heraus lernen kann, was das Wort „still“ bedeutet. Wäre es also nicht angemessen gewesen, die Schüler sich versetzen zu lassen in die lautlose Stille des Abends oder der Nacht, die Erinnerung zurückzurufen an einen Abend, wo sie die Stille erlebten? Das konnte recht gut auf der Stufe der Vorbereitung geschehen, aber auch die erste Zeile des Gedichts kann dazu anregen; und wenn es geschieht, so ist damit unendlich viel mehr gethan, als mit jenen Reden über das „So“, jenen Reden, die die Aufmerksamkeit des Kindes von der Sache ablenken und gewaltsam auf das rein formale Gebiet der Sprache hinüberzerren. Denn ein gewaltsames Zerren ist's, weiter nichts; so unkindlich war noch kein Kind, dass es gerne reden und hören mochte von „Vergleich, Vordersatz, Nachsatz“ in einem Augenblick, wo es sich eben in den Inhalt einer Dichtung versenken wollte.

Ich glaube gern, was Hildebrand berichtet, dass ein Philologe mitten in einem warmen, tief lebensvollen Gedichte plötzlich bei einer grammatischen Kleinigkeit stutzen, jenen Inhalt fahren lassen und in einen ganz anderen Gedankengang übertreten kann, der den des Dichters gleichsam quer durchschneidet. Sehr natürlich und begreiflich! In dem Philologen ist das grammatische Interesse stark entwickelt; er „stutzt“ plötzlich, d. h. er bemerkt eine grammatische Eigentümlichkeit, die ihm auffällt und Fragen in ihm wachruft: er findet sich in einem Augenblick aus dem Gebiet der Poesie in das der Grammatik versetzt. Aber auch für den Philologen bedeuten solche Erlebnisse doch nur Ausnahmen von der Regel; hätte er jene grammatische Kleinigkeit nicht bemerkt, so würde auch er beim Lesen des interessanten Gedichts seine ganze Grammatik und Sprachwissenschaft vergessen haben. Denn bei aller Innigkeit der Beziehungen zwischen dem Wort und seiner Bedeutung bleiben beide doch gesonderte und verschiedene Bewusstseinsinhalte; das sprachliche Interesse ist anderer Art, als das Interesse an Dingen, Vorgängen, Empfindungen; so oft man beim Lesen eines Gedichts auf sprachliche Eigentümlichkeiten zu

achten genötigt wird, tritt man in einen anderen Gedankengang über, der den auf den Inhalt sich beziehenden, d. h. den wichtigsten und bedeutsamsten Gedankengang quer durchschneidet.

Ich meine also so: die Hildebrandsche Forderung, der Schüler solle mit der Sprache zugleich den Inhalt der Sprache erfassen, gilt für den gesamten Unterricht. Die meisten Wörter, die in der Schule vorkommen, können und sollen ihren vollen Inhalt nicht in den Sprachstunden, sondern in den andern Unterrichtsstunden erhalten. Für den Sprachunterricht bleibt nach dieser Seite hin nur eine verhältnismässig geringe Zahl von Wörtern übrig. Die Worte nun, die in einem Lesestück, einem Gedicht auftreten und einer Erklärung bedürfen, können erklärt werden:

a) auf der Stufe der Vorbereitung;
b) bei der Ueberleitung zu einem neuen Abschnitt des Lesestücks;
c) an der Stelle, wo sie im Lesestück vorkommen.

In diesem letzteren Falle muss die Erklärung so kurz wie möglich gehalten sein, damit der Inhalt des Lesestücks möglichst ungestört seine Macht über die Gemüter ausüben könne. An die Besprechung des Inhalts sich anschliessen, d. h. darauf folgen können sodann sprachliche Erörterungen, wie Hildebrand sie in einem späteren Abschnitt seines Buches in so interessanter Weise schildert. Da kommt z. B. einmal der Ausdruck zur Sprache: Die Arbeit geht nur langsam vorwärts, oder die Redensart: ich hörte die lieben Engelchen pfeifen; da lernen die Schüler gelegentlich, dass die Adjektivendung — lich ursprünglich ein Wort für sich war in der Bedeutung Leib, Gestalt, äussere Erscheinung u. a. mehr. Doch das ist ein Kapitel für sich.

Ich kann unmöglich glauben, dass Rudolphs Behandlung deutscher Lesestücke dem Sinn und Geiste Hildebrands entspricht. Das Buch Rudolphs ist in seiner Art ein tüchtiges Werk, keine leichte Fabrikware; aus dem zweiten Abschnitt (Sprachlehre) ist mancher nützliche Wink über die Anlehnung der Orthographie und Grammatik an Sprachstücke zu gebrauchen. Für durchaus verfehlt aber halte ich das Sichvordrängen sprachlicher Erörterungen bei der Darbietung des Inhalts. Ein Lesestück, das viele sprachliche Erklärungen nötig macht, gehört entweder überhaupt nicht in die Schule, oder wenigstens nicht in das Lesebuch der betreffenden Altersstufe.

IV.

Bemerkungen zur französischen Schulgrammatik.

Von Dr. Johannes Hertel in Zwickau.

(Schluss.)

Der dritte und letzte Teil des Plattnerschen Buches ist der Syntax gewidmet. Auch hier habe ich gegen das Ganze nur einzuwenden, dass es seine Regeln dem Uebersetzungsbedürfnis anpasst, anstatt die Sprachgesetze frei zu entwickeln. Sonst kann ich auch hier nur Bemerkungen zu einzelnen Paragraphen bieten.

§ 233. Approcher qn. steht auch im Sinne von s'approcher de; vergl. *ce misérable* (ein Schwerkranker) *que personne n'osait approcher* (A. Daudet, L'Immortel); — *Et si fraiche* (ist diese Dame) *Qu'on pourrait, l'approchant* (wenn man an sie heranträte), *prendre un rhume de cœur* (Rostand, Cyrano). L. de Hessem sagt von einem Hunde, dass er, „*Mordant tout ce qui l'approchait, . . . était un triste ornement pour le chenil* (L'Etranger 1898, S. 193).

So ferner: *on s'en éloigne* [näml. de la femme] *ou on l'approche* (H. Aubanel). — *Mais il n'osait point, se jugeant encore souffrant, approcher de la couche conjugale* (Maupassant). — *Avec les camarades, il avait sauté dans la piste et approché un jeune taureau* (H. Aubanel). — *Où sont . . . les respectueux sujets de jadis, ceux qui n'approchaient Votre Majesté qu'à genoux* (Mlle. M. Demond).

Plattner gesteht in der Anmerkung übrigens ein, dass sich bei Verben mehrfacher Rektion „in der Lektüre (!) . . . immer Beispiele finden, welche sich der Regel nicht fügen". Und das muss in jeder derartigen Liste der Fall sein, die einfach übersetzt. Denn selten decken zwei Wörter zweier verschiedener Sprachen denselben Begriff. Leider hat Plattner auch bei der Bearbeitung dieses Abschnittes Uebersetzungsübungen im Auge gehabt (vergl. Fussnote 1).

Zu S. 260 croire lässt sich eine ganz einfache Regel geben. Bezeichnet croire die Thätigkeit des religiösen Glaubens, so wird es mit en konstruiert vor Personennamen und persönlichen Pronominibus, mit à vor Appellativen; also *croire en Dieu* (Eigenname!), aber à un *Dieu, à plusieurs dieux* (Appellativa); *croire en Jésus (-Christ)*, aber *au Christ* (ὁ χριστός [τοῦ Κυρίου] = der Gesalbte des Herrn); so würde man auch sagen *croire en Satan*, aber *au diable* (= ὁ διάβολος „der Verläumder"); ebenso *au Saint-Esprit, à la Vierge, aux miracles.*

Croire à (oder bei Eigennamen und persönlichen Pronominibus en) qn. ist nicht einfach gleichbedeutend mit „zu jemand Vertrauen haben". Für ayez confiance en moi würde man nicht sagen können croyez en moi. Der Ausdruck deckt sich hier einmal mit unserm „an jemand glauben", d. h. ein felsenfestes, unerschütterliches Vertrauen in jemand setzen, sei es bezüglich einer Eigenschaft, sei es ohne solche Beschränkung. Es ist die Thätigkeit des religiösen Glaubens

bildlich gebraucht; der Gegenstand dieser Thätigkeit wird dadurch in eine übermenschliche Sphäre gehoben. Vergl. *La théorie des doses infinitésimales choque tellement le bon sens, qu'il faut croire aveuglément à l'homme pour croire à la chose* (Ernest Legouvé). Bei *croire à qe* (also bei Sachen) ist dies allerdings nicht immer mehr fühlbar.

So heisst es: *personne ne croyait plus en Tartarin* (A. Daudet); *pour croire en eux* (die Armen; Zola): *Comme je crois en toi* (von einem Menschen; Musset); — bei Appellativen aber: *Vous ferez un livre auquel on ne croira pas*[1]) (Dumas, Dame aux Cam.); *on croit à ce que l'on entend* (Ders.): *au lieu de croire à sa lettre* (Ders.); *je crois à tout ce que tu appelles des rêves; je crois à la vertu, à la pudeur et à la liberté* (Musset)[2]); *vous croyez aux fables?* (Musset).

Le bon *Dieu* ist Apellativum, und darum schreibt z. B. Victor Hugo: *Je croirais au bon Dieu, s'il fallait que je crusse à quelque chose.* Ebenso verhält sich's mit dem von Plattner angeführten Beispiel *au Dieu de clémence.*

Das ist die Hauptregel; Ausnahmen werden natürlich zu belegen sein, wie z. B. in dem Satze: *Mais on ne croit plus guère à Dieu, aujourd'hui* (Les Annales politiques et littéraires 1898, S. 37). Das Beispiel en une vie future, das Plattner anführt, dürfte seine Entstehung dem Streben nach Vermeidung des Hiatus à une verdanken, einem Streben, dem zufolge z. B. auch nordfranzösische Schriftsteller schreiben en Arles, en Avignon.

Zu S. 260 *jouer aux échecs* fehlt die Bemerkung, dass diese Konstruktion auch in übertragener Bedeutung auf Personen angewandt wird, dass man also sagt: *car il joue au roi des Halles* (Zola); *jouer un peu au maître de maison* (Daudet).

Daneben kommt auch die Auffassung vor, dass jouer der Theatersprache entlehnt ist: *Me voici dans mon pays . . . semé de bois qui jouent la forêt, de coteaux qui jouent la montagne, de petites gorges qui jouent les ravins et les précipices* (B.-H. Gausseron).

Zu S. 281, § 253, 2) Die Verba mettre, prendre, admettre müssen nicht notwendigerweise im Imperativ stehen, um den Konjunctiv zu regieren. Es sind doch auch Beispiele denkbar wie diese: *En admettant même qu'il fût dans la bonne direction, quelle force il lui faudrait pour aller jusqu au bout* (A. Daudet). *Ce que les Parisiens admettent le moins, c'est qu'on prétende se passer de Paris* (P. Bourget).

Zu § 260. Es wäre Zeit, die Regel fallen zu lassen, dass nach verneinten, fragenden oder bedingenden Ausdrücken des Sagens und Denkens der Konjunktiv stehen muss, auch wenn man die Einschränkung hinzufügt (Plattner, S. 290, Zeile 5 ff), dass nach den fragend gebrauchten Ausdrücken des Sagens und Denkens häufig der Indikativ steht, wenn eine Ungewissheit des Sprechenden über den Inhalt seiner Frage nicht vorhanden ist".

---

[1]) Hier liegt der Vergleich mit dem Evangelium zu Grunde.
[2]) Gegenstände des Glaubens wie religiöse Tugenden.

Es ergiebt sich vielmehr die Regel, dass nach verneint, fragend und bedingend gebrauchten Ausdrücken des Sagens und Denkens der Indikativ steht, wenn der regierende Satz positiven Sinn hat, der Konjunktiv, oder auch der Indikativ, wenn er negativen Sinn hat.

Jedenfalls darf man einem deutschen Schüler nicht das als Fehler anrechnen, was sich bei den besten französischen Schriftstellern geradezu häufig findet. Ich gebe einige Beispiele, die sich leicht vermehren lassen:

Qu'on ne dise pas que certains différends internationaux ne peuvent être résolus (L'Etranger[1]) IV, 1, 28) — *Ce qui ne veut pas dire que la scène ne changeait pas, mais que les décors des différentes scènes . . . étaient juxtaposés* (E. Langlois, Le Jeu de Robin et Marion p. 31): — *Je n'ai pas voulu dire que notre amie était légère* (P. Bourget); — *Qu'on ne nous dise pas que certains hommes jaunes ou noirs sont condamnés par la Nature à rester à jamais nos inférieurs* (J. Sévère); — *Je ne vous dirai pas que j'ai lu cet énorme volume de 500 pages grand in -4⁰. Je l'ai parcouru tout au moins* (F. Sarcey); — *Je ne dis pas que tout cela ne peut pas venir plus tard* (Ders.); — *nous nenous doutions guère, ni lui non plus, que, quelques heures plus tard, il nous rendrait le plus immense service... et nous lui devrions bien plus...* (Ernest Legouvé). *Qui me prouve que j'aurai l'accent maternel au théâtre* (E. Legouvé). *Il n'avait même pas pensé que ces gens-là . . . pourraient trouver sa visite extraordinaire* (Mie d'Aghonne); — *C'est une raison de plus pour que Raton ne lui laisse pas croire qu'on le craint* (D'Alembert); *Et ne croyez pas que la réclusion vous en préservera* (M. Zamacoïs). *Et vous croyez que M. Bassigny serait venu chez maman lui raconter qu'il vous a entendu parler de moi? . . . C'est impossible!* (P. Bourget); — *M. Erlanger cherche l'originalité. C'est son droit. Mais croit-il qu'il la trouvera dans cette suite de combinaisons laborieuses?* (P. Véron); — *Croyez-vous donc que je n'ai pas souffert!* (A. Dumas père); — *Croyez-vous qu'il voudra? . . . Baste! Je vais courir la chance.* (Vandérem); — *Et tu crois que les Strozzi ne font rien? qu'en sais-tu?* (Musset); — *Pensez-vous donc que je vous laisserais vous en aller en pleine Afrique?* (A. Daudet); — *Comment sais-tu d'avance que rien ne se fera?* (Musset); — *Croyez-vous qu'il viendra? . . . Pourvu qu'il ne soit pas malade . . .* (A. Daudet); — *A part de rares exceptions, ils n'ont pas la certitude que l'individu est coupable* (C. Flammarion); — *Mais qui se serait douté qu'après la mort il y aurait encore tant de mystères* (A. Daudet); — *Penses-tu que nous aurons les deux Le Tessier?* (Zweifelnde Frage; Prévost); — *Crois-tu que je ne la connaissais pas au couvent, „ta situation“, comme tu dis* (Sinn: Glaubst du wirklich, ich hätte sie nicht gekannt? Prévost); — *Crois-tu que je n'ai pas compris que depuis dimanche tu ne veux plus me voir, que ta maladie est jouée* (P. Bourget).

Si vous croyez que cela se passera ainsi (Sinn: Glauben Sie ja nicht, dass . . .; A. Bisson); — *Je vous aurais écrit, si j'avais cru*

[1]) Organe de la Société d'études internationales; jetzt Concordia.

que vous vous souveniez encore de moi et que ma sympathie pouvait vous être douce. (P. Bourget). — Ja es kommen sogar — selten allerdings — Conjunktive nach positiven Ausdrücken des Sagens und Denkens vor: *Si ce n'est pas vrai, pourquoi tremblez-vous à la seule pensée qu'elle sache tout?* (P. Bourget. Der Satz muss also nicht „eingeschoben" sein, wie Plattner S. 290, Zusatz sagt. Man kann die Regel einfach so fassen: „Im conjunctionalen que-Satz kann nach la pensée, l'idée u. ä. der Conjunctiv stehen." *Plus l'heure à laquelle il était vraisemblable qu'elle me répondît approchait,* u. s. w. (A. Dumas père). *Il est exact en effet qu'il faille procéder fréquemment au nettoyage* u. s. w. (Almanach Hachette 1897).

S. 288 unten sagt Plattner ferner: „Es scheint: il paraît, il semble, letzteres immer mit dem Konjunktiv."

Mit diesen Zeilen bin ich sehr wenig zufrieden. Erstens heisst il paraît gewöhnlich nicht „es scheint"; denn unser Ausdruck „es scheint" drückt eine geringere Wahrscheinlichkeit aus als il paraît, eine etwas grössere, als il semble, von dem Plattner S. 291 sagt, es drücke eine sehr geringe (gemilderte) Wahrscheinlichkeit aus; und ganz richtig sagt er an derselben Stelle, dass il paraît bedeute, „es liegt zu Tage". Il paraît drückt darum oft geradezu die Gewissheit aus und kann unter Umständen eine Behauptung verstärken.

Am 13. Januar 1871 melden Depeschen aus Paris, dass die deutschen Granaten auf Auteuil zu fallen beginnen. Ponson du Terrail, der dort wohnt, sich aber gegenwärtig in der Provinz befindet, verkündet darauf bei Tische den andern: *„Il paraît . . . que les Prussiens bombardent Auteuil"* (Sergines, Annales pol. 894, S. 101). Hier entspricht il paraît etwa unserem „kein Zweifel".

Ein Fahrgast will auf dem Dach des Omnibus nicht bezahlen. Der Kondukteur holt einen Schutzmann; dieser redet den Fahrgast an: — Il paraît que vous ne voulez pas payer? — Der Mann antwortet: — Non —. (Ebenda S. 102). Auf Deutsch: „Sie wollen nicht zahlen?" (Keine zweifelnde Frage.) — Nein!

In den „Lettres de mon Moulin" erzählt A. Daudet von Herrn Seguins Ziegen, die dieser alle auf dieselbe Weise verlor: „eines schönen Morgens zerrissen sie ihren Strick, flüchteten hinauf ins Gebirge, und da oben frass sie dann (allemal) der Wolf. Weder die Liebesbezeugungen ihres Herrn, noch die Furcht vor dem Wolfe, nichts vermochte sie zu halten. *C'était,* paraît-il, *des chèvres indépendantes, voulant à tout prix le grand air et la liberté:* „es waren eben ‚unabhängige' Ziegen, die frische Luft und Freiheit haben wollten um jeden Preis". — In einem Artikel über Caserio sagt Jules Claretie: *Mais, pour Caserio, ce chef d'état était le tyran — ou, ce qui est plus moderne, le bourgeois — celui qu' il faut, paraît-il* [„selbstverständlich"], *exterminer pour arriver à la félicité universelle.* — In M. Leygues oben abgedrucktem Erlass (§ 70) heisst es, nachdem die Bedenken gegen die jetzt bestehenden Participialregeln aufgeführt sind: *„Il paraît*

inutile de s'obstiner à maintenir artificiellement une règle qui n'est qu'une cause d'embarras dans l'enseignement etc. Ich denke, das Richtige getroffen zu haben, wenn ich den Anfang dieses Satzes übersetze mit: „Es ist aber offenbar zwecklos . . . .“

Ferner verstehe ich nicht, wie Plattner hier sagen kann, il semble stehe „immer“ mit dem Konjunktiv, während er selbst S. 291 Fussnote[1] angiebt, dass es sich „sehr häufig mit dem Indicativ“ findet. Letzteres ist richtig, und aus unseren Schulgrammatiken muss die unbedingte Forderung schwinden, il semble mit dem Konjunktiv zu gebrauchen. Ich gebe hier einige Beispiele. Zunächst einen Satz, in dem beide Modi darnach vorkommen: *Il semble que tout* soit *fini, que Reichstadt n'a plus qu'à retourner à Vienne et que le rideau* va *tomber sur l'échec lamentable de la conspiration. Non pas!* (G. Chavet). — Ferner mit dem Indicativ: *à chaque instant il semble qu'elle va lui tomber dans les bras* (A. Daudet); — *Un de ces jours où il semble que la misère humaine fait trève* (Ders.); — *Il semble que cette action devrait être intellectuelle* (C. Flammarion); — Sogar: *Il sem*blerait . . . *qu'on vous bat un peu, Ou qu'au logis vous avez mis le feu* (Voltaire); *Il sem*blerait *que ceux qui ont incarné dans le marbre . . . la grâce splendide de la chair devraient durer comme leurs œuvres mêmes* (L. Marillier); — *Il semblait que cette petite pendule était fée et qu'elle avait pris à tâche d'ensorceler toute la Bavière* (A. Daudet); — *Le ciel, trop loin de nous, ne s'humanise qu'en descendant sur les horizons terrestres où il semble qu'on pourrait le toucher* (J. Aicard); — *il semble qu'on l'a vue* (Musset); — *Il semble que le français devient vraiment la langue universelle* (Brunot, Grammaire p. 45); — *il semblait que la nation allait forcément prendre de nouvelles voies* (Journal du districte d'Avenches); — *Il semble qu'une main tendue d'en haut écartait subitement ce rideau de nuages* (Saintine); — *il semble, à le voir, que son ancienne affection pour Picciola s'est changée en haine* (Saintine); — *La pierre n'a pas bougé . . . .; il semble, tant les lignes sont nettes, que c'est bâti d'hier* (Masson-Forestier); — *Il semble qu' il tiendrait dans la main . . .* (A. Cambry).

Il semble mit dem Dativ der Person und folgendem Konjunktiv ist unvergleichlich seltener.

Auch im Relativsatz ist der Konjunktiv nur nach negiertem Hauptsatze unerlässlich.

Vergl. z. B. die Absichtssätze[1]): *Robin retourne au village chercher quelques amis qui viendront fêter avec eux, et au besoin les aideront à repousser le chevalier* (E. Langlois); — *Il voulait tenir de ses mains un jeune homme instruit, qui consentirait à visiter la clientèle* (Hugues le Roux); — *Nous attendons cet acte de quelque ministre . . . qui, au-dessus de tout, placerait l'intérêt de la France* (Ders.); — *Pourquoi ne pourrais-je en prendre une autre* [näml. route]

---

[1]) Oder, wie andere Grammatiker sagen, Relativsätze der geforderten Eigenschaft.

qui me mènerait au même point (Musset); — *Voyons, dit Itchoua, toi, Marcos, tu serais un marin qui veut passer sa vie sur l'Océan . . .; toi, Joachim, tu serais un laboureur qui préfère ne pas quitter son village. . . . Et, en alternant . . . vous discuterez . . . les plaisirs de votre métier* (P. Loti); — *On demande à la première de placer . . . des éponges imbibées d'eau qui permettront au public d'humecter les timbres-poste* (Sergines); — *Telle bourgeoise préférera . . . un petit salon où les tentures ne laisseront passer qu' un demi-jour, où elle pourra . . . faire illusion à ses hôtes* (Sarcey); — *c'est bien ennuyeux que le peuple ne puisse pas toujours, comme un simple schah de Perse, confier ses ministres à des ballons qui ne reviendraient plus!* (Clovis Hugues.)

Beim Konjunktiv im Relativsatz nach einem Superlativ giebt Plattner S. 293 selbst zu, dass manchmal der Konjunktiv steht, wo der Indikativ zu erwarten wäre. Auch der umgekehrte Fall ist nicht selten.

Andererseits können auch noch einige andere Wörter als die von Plattner angeführten le seul, l'unique, le premier und le dernier den Konjunktiv im Relativsatz nach sich haben; namentlich häufig wird rare so konstruiert. Vergl. *Il est un des rares hommes que je connaisse qui mette d'accord ses actes avec ses paroles* (Ohnet); — *un des rares hommes qu'ait produit l'incohérent régime . . .* (P. Bourget); — *Elles sont rares, les villes où les municipalités n'ont pas invité la population à pavoiser et où le clergé n'ait pas prié pour la grandeur de la France* (beide Modi! Annales XV, S. 741); — *une des rares tables de Paris où il y ait encore du vin* (A. Daudet); — *Il est un des rares . . . qui aient magistralement traduit l'influence du moral sur le physique* (Sergines). Vergleiche ferner: *une des grandes crises qu'ait traversées notre pays* (Lanson); — *seuls les bons moments qu' il ait encore, ce sont ces rares et courts instants* (L. de Hessem); — *quoiqu'il y eût sur sa promenade favorite bien des gens qu'elle connût* (Dumas père). —

Zur „Zeitenfolge“ lautet S. 294, Anm. 3) bei Plattner: „In familiärer Sprache steht sehr häufig das Präsens Konj. [so!] statt des Impf. Konj.: Souvent leur repos se passait sans qu'ils se disent un mot (Bernardin de Saint-Pierre). Man meidet das Impf. Konj., besonders das der I. Konj., welches schleppende Formen aufweist. Aber auch sonst gilt der Gebrauch des Impf. Konj. vielfach als Gelehrtthuerei“ u. s. w.

Aehnlich sagt Clédat in seiner Grammaire raisonnée: „La langue française ne perdra aucune de ses qualités à cette réduction des temps du subjonctif, mais les grammairiens et les écrivains perdent leur peine à vouloir l'empêcher“.[1])

Brunot S. 475: On sait que l'imparfait du subjonctif est à son tour sur le point de disparaître. Les prescriptions des grammairiens seules en maintiennent l'usage chez les gens cultivés. Mais il est complètement oublié dans la langue populaire.

[1]) Vergl. Wandschneider a. a. O. S. 28, der 11 Beispiele aus Daudet anführt.

Ich selbst habe bei einem Aufenthalt in der Schweiz (Kanton Waadt) die Beobachtung machen müssen, dass die Leute absolut keinen Sinn für meine sorgfältig beobachteten Conjunctivi Imperfecti hatten und sie sogar als Fehler empfanden; und sogar von Lehrern, die ihren Schülern gegenüber natürlich die alte Schulregel aufrecht erhielten, hörte ich zahlreiche Verstösse dagegen.

Unter dem Drucke der Verhältnisse gestattet denn nun auch L. § 68 den Konjunktiv des Präsens in konjunktionalen que-Sätzen, wenn das Verbum des Hauptsatzes im Conditionnel steht.

Ich sehe nicht ein, warum wir Deutschen nicht noch einen Schritt weiter gehen und unseren Schülern überhaupt — der französischen Umgangssprache entsprechend — die Verwendung des conj. praes. statt des conj. impf. wenigstens nachsehen sollten. Wir gewinnen dadurch in unserem Unterrichte nicht nur Zeit für wichtigere Dinge, sondern ersparen unseren Schülern auch viel unnötige Arbeit, im Falle eines Auslandsaufenthaltes ausserdem manchen Anlass, sich lächerlich zu machen.

Eine Sprache ist nun einmal nicht ein toter Gegenstand aus Holz oder Eisen, sondern ein lebendiger, sich entwickelnder Organismus, und nur zopfiger Pedantismus kann seine Freude daran haben, im altväterischen Rock mit Hornbrille und Perrücke auf dem Markte umherzuspazieren, allen Zeitgenossen zum Spott.

Ich höre schon den Einwurf: „Aber im Allgemeinen halten doch die Schriftsteller an der alten Regel fest!“

Ja, sollen denn unsere Schüler französische Schriftsteller werden? Wollen wir immer noch das Symbol für das Ding, die Druckerschwärze für das lebendige Wort lehren? Heiliger Ploetz! Deine Macht ist noch immer ungebrochen.

---

§ 270 behandelt den Infinitiv mit à nach Verben und zählt unter diese auch *aimer*. Gewiss ist dies die häufigere Konstruktion. Da wir aber *aimer mieux* und *aimer autant* mit blossem Infinitiv daneben haben, dürfen wir das immerhin häufige *aimer* mit blossem Infinitiv nicht als Fehler behandeln.

Brunot sagt Seite 514: „Avec beaucoup de verbes tels que *sentir, montrer, voir, entendre, aimer*, on construit l'infinitif sans préposition ni sujet“.

Victor Hugo schreibt: *Oh! j'aurais tant aimé avoir des petits-fils*; — F. Masson: *elle aimait se coucher tard*; — Sergines: *il aime aller taquiner le goujon*; — Maupassant: *aimez-vous regarder Paris de là-haut?*; — H. Aubanel: *il aimait lui expliquer certains détails*; — *ce puritanisme dont il aimait se vanter*; — *il eût aimé songer à l'existence*; — *elle aimait flirter*; — *Comme elle aurait aimé revenir en arrière*; Jullien: *tu n'aimes pas discuter* u. s. w.

§§ 276—280 handeln von der Syntax des Participiums. Ich kann mir ersparen, darauf einzugehen, da für das, was wir hinfort von unseren Schülern verlangen dürfen, L. § 69—73 massgebend sein muss.[1])

§§ 281 ff. besprechen die Verwendung des Artikels. Zu § 282 „Der Artikel bei Personennamen". Zu Anm. 1) ist es wohl kaum nötig, auf L. § 36 zu verweisen.

Der Inhalt der Anm. 2) deckt sich insofern mit L. § 35, als französische und italienische Art der Setzung des Artikels vor Eigennamen zu dulden sind.

Anm. 3) lautet: „Durchaus veraltet ist es, vor die Namen von Künstlerinnen la zu setzen: la Champmeslé (**s** stumm), la Malibran, la Grisi." Die Sache ist doch nicht ganz richtig[2]) und die Anmerkung hätte noch erweitert werden müssen, etwa so:

Die Verwendung des Artikels vor Personennamen ist familiär und hat meist etwas Verächtliches. Ohne die verächtliche Nebenbedeutung heissen volkstümlich die Ziegen des Herrn Seguin bei Daudet la *Renaude*, la *Blanquette*, woneben die einfachen Namensformen ohne den Artikel stehen. Anders verhält sich's in den folgenden Fällen. In Daudets Roman Jack kommt wiederholt der Name Moronval vor, dessen Träger nichts weniger als sympathisch ist. Seine Geringschätzung gegen diesen drückt der Schriftsteller an verschiedenen Stellen durch Setzung des Artikels aus: *la soif intarissable du Moronval; — il a trop peur qu'on le ramène au Moronval* und so noch öfter. In *Mérimées* Erzählung *Mateo Falcone* kommt ein Bandit vor, der sonst *Gianetto* heisst; der Gendarm aber erkundigt sich nach diesem bei einem Knaben mit den Worten: „*Tu as vu* le *Gianetto?* Früher verwandte man darum den Artikel vor den Namen von Schauspielerinnen. Eine Folge des gesteigerten Ansehens, in dem dieser Stand heute steht, ist, dass man jetzt vor dem Namen der Künstlerinnen meist den Artikel weglässt. Verwendet man ihn doch, so hat er nicht mehr die ursprüngliche wegwerfende Bedeutung.

Anm. 6). „Personennamen stehen mit dem Artikel, wenn sie auf Berge oder Flüsse übertragen werden: le Saint-Gothard, le Saint-Laurent".

Ja, aber streng genommen doch nicht ganz richtig; denn eigentlich haben wir es hier mit einer Ellipse zu thun. Es ist schade, dass man nach einer Rubrik „Ellipsen", die in der Grammatik ebenso zusammenfassend behandelt werden sollten, als Tempora und Modi, vergebens in Plattners Buche sucht.

Le Saint-Gothard ist kürzerer Ausdruck für le mont *Saint-Gothard*. Es liegt hier eine Kürzung vor genau so wie in *à la* [mode] française; — *à la* [mode de] *Henri IV*; — *deux anciens*

---

[1]) Oder vielmehr jetzt: Vereinfachungen der französischen Rechtschreibung und Satzlehre. Dresden. Verlag von Bleyl & Kaemmerer, §§ 15—47.

[2]) Die Annales politiques et littéraires schreiben noch am 12. August 1900: „La Patti sera bientôt dans nos murs" (Sergines). Und auch Brunot bestätigt den Gebrauch noch für die Gegenwart: „Par analogie les noms d'actrices sont souvent accompagnés de l'article. On dit la Clairon, la Malibran, la Patti, mais sans aucune nuance défavorable".

[élèves du collège] *Louis-le-Grand:* — *les* [femmes comme] *Mme Védrine sont rares;* — *de lourds* [volumes] *in-octavo;* — *la fin* [de] *novembre*[1]; *ses* [lettres de] *Charles Quint;* — *du taffetas* [de la couleur du] *saumon;* — *une montre* [en] *or;* — *la duchesse et Paul Astier filaient* [d'un] *grand trot;* — *des* [tableaux de] *Raphaël* (Plattner, § 117, 5); — *les canons* [de] *Krupp;* — *le canal* [de] *Kaiser-Wilhelm;* — *le monument* [consacré à] *Carnot* u. s. w. Aehnlich auch *le* [jour numéro] *15* [d'] *octobre.*

In einem Buche wie Plattner sucht man solche Zusammenstellungen; über den Rahmen der Schule natürlich würde eine systematische Behandlung dieser Spracherscheinung hinausgehen. Die hauptsächlichsten Beispiele aber dürfen wir auch unseren Schülern nicht vorenthalten.

In § 284 wird gesagt, dass die Namen der „grossen" Inseln wie Ländernamen behandelt werden. Diese Regel ist nicht richtig. Denn *Chypre* (wie Plattner selbst Anm. 2) erwähnt), ferner *Ceylan, Madagascar, Rhodes* stehen ohne den Artikel, ebenso als *Cuba* und *Haïti; la Jemaïque* aber, der Name einer gleich daneben gelegenen ganz bedeutend kleineren Insel, führt den Artikel. Ein Werk von Meyners d'Estrey führt den Titel: *A travers Bornéo.* Hier ist also einfach usus tyrannus, und wollen wir unsere Schüler vor Fehlern bewahren, so werden wir ihnen den Ausweg der Umschreibung mit *l'île de* empfehlen.

S. 320, 3) lautet: „Auf die Frage: woher? steht **de** gewöhnlich ohne Artikel u. s. w. In der Schriftsprache, ja. In der Umgangssprache ist nach diesen Verben wohl der Artikel häufiger, und in der Schriftsprache ist er mindestens nicht selten. Es finden sich sogar Sätze wie: „*La plupart de ces objets nous viennent* **de l'***Allemagne, pays natal de l'accordéon, où il fut inventé en 1825; les autres viennent* **d'***Italie* (Sergines). Auch hier also ist wenigstens Milde bei der Beurteilung von Schülerarbeiten geboten.

Im übrigen fehlen in § 285 *Occident, Orient* und *Extrême-Orient,* die ganz behandelt werden, wie nicht componierte feminine Ländernamen im Singular. Man sagt also: *Et c'est ce qui explique l'émoi que les affaires d'Orient ont causé aux grandes puissances* (F. Passy); — *en Orient, en Extrême-Orient* (so wiederholt z. B. Annales 1898, 3. April, 20. und 27. März); — *Sur ces dix, cinq sont déjà repartis et se sont installés dans l'Extrême-Orient* (F. Sarcey; vergl. Plattner S. 320, 2) Zeile 3 ff. von unten).

Auch hier schaltet und waltet die Sprache; als ich noch Schüler war, ist mir *l'empereur de Chine* als Fehler angestrichen worden. Heute streichen viele Lehrer das damals richtige *empereur de la Chine* mit derselben Härte an. Nur die immer noch so beliebte Schulgrammatik in kürzerer Fassung von Plœtz-Kares ist liberal; sie

[1]) So zu einem Worte verwachsen la mi-janvier u. s. w.

lehrt in der grammatischen Regel, es müsse heissen l'empereur de Chine (**de** fettgedruckt!); in den Vocabeln aber zu der betr. Lektion steht, gleichfalls fettgedruckt, l'empereur **de la** Chine. Doch in diesem Buche fällt so etwas nicht auf.

Uebrigens vergl. L. § 78, 3), wo, sicher mit Rücksicht auf das Schwanken der Umgangssprache, den französischen Lehrern bei solchen Fällen Milde zur Pflicht gemacht wird.

Zu Plattner, § 286, Anm. 1) (Francfort-sur-le-Main) möchte ich bemerken, dass man ebensogut auf französische Art schreiben kann Francfort-sur-Main (Mein), oder Francfort-s/Mein — Vergl. *Service le plus direct entre Paris et Francfort-sur-Mein.* (Ankündigung einer Eisenbahn in Le Journal amusant 1897, 23. Jan., S. 8).

§ 291, 2). Der zweite Absatz ist nicht klar. Die Regel ist vielmehr die, dass bei den Namen der Wochentage immer der bestimmte Artikel steht, wenn nicht der der Gegenwart zunächst vorausgehende oder folgende gemeint ist. Es heisst also: *Le Figaro publia, le samedi suivant, mes impressions dans toute leur naïveté* (Aurélien Scholl); — So auch beim Datum: le *samedi 21 décembre;* daneben bei Datierung von Briefen oder Einträgen ins Tagebuch auch ohne Artikel: *Quitté Londres, mercredi 2 octobre, 8 heures 45 soir* (Verne); — *Dimanche 27 mai* (Souvestre); *1er Janvier* (Ders.).

§ 291, 5). Die Regel, dass nach jamais — man füge ein: beim Subjekt! — meist der unbestimmte Artikel fehlt, ist richtig. Doch auch hier finden sich Ausnahmen ganz nach deutscher Weise, so dass man den unbestimmten Artikel verwenden kann, ohne einen Fehler zu begehen. *On avait appris, la veille au soir, le plus terrible désastre dont jamais un peuple ait pu être affligé* (Sarcey). —

Auch der Schluss der Regel, dass der unbestimmte Artikel oft nach il y a fehlt, ist richtig. Es handelt sich dabei um besondere Hervorhebung, meistens von Abstrakten: *En effet, il y a progrès d'un côté* (Brunot); — *il y avait grand concours de populaire* (Verne); *il y avait méprise* (Verne); — *il y a unanimité* (Musset); — *il y a le plus souvent erreur de vocation* (Sarcey); — *le plus souvent, il y a accalmie, il arrive de la pluie* (H. de Parville). Diese Spracherscheinung hätte meiner Ansicht nach mehr hervorgehoben werden sollen.

§ 298 enthält die Regel, dass der Teilungsartikel vor Adjektiv + Sustantiv im Accusativ (Nominativ) de lautet. Plattner selber schränkt diese Regel in den folgenden Anmerkungen ein und konstatiert, dass besonders die Volkssprache den Gebrauch des vollen Teilungsartikels hier ausdehnt. Da in unseren Schulgrammatiken aber ein so grosses Gewicht auf die Hauptregel gelegt wird, so will ich hier einige Beispiele aus der Litteratur geben, welche zeigen, wie löcherig die Regel auch hier geworden ist. Plattner verspricht im Ergänzungsheft eine Liste, die gewiss sehr umfangreich und interessant sein wird.

J'ai là du bon tabac de France (A. Daudet); — *du bon soleil plein ses rues, du bon muscat plein ses caves* (Daudet); *ils avaient tous des faux nez* (G. d'Esparbès); — *le chien répondait par un glougloussement et des petits et des grands aboiements extraordinaires* (Sergines); — *C'est de l'excellent français de conversation* (Sarcey); — *Il y a des jeunes femmes, même des jeunes filles qui . . . n'oseraient pas lever les yeux* (E. Arène); — *elle rêva . . . à jouer avec des jeunes amies* (Sergines); — *Elle . . . commença à interpréter des petits rôles au théâtre* (Ders.); — *il s'était mis à collectionner des vieux papiers* (A. Daudet): — *Des jeunes hommes* (Ders.); — *tantôt entre des petits bois de chênes, où de* (so!) *grandes plaines balayées de vols de corbeaux* (Ders.); — *des grands enfants* (erwachsene K.) *dont elle ne sait que faire* (F. Masson); — *des mauvaises langues* (G. Chavet); — *servir de mère à des petits êtres* (Ann. 891, 60); — *des grands étangs mystérieux* (A. Daudet); — *des petits paquets de gâteaux* (Ders.); — *à des grandes fermes* (Ders.); — *les enfants . . . collaient des petits sacs* (Ders.). In volkstümlicher Sprache ist der Teilungsartikel vor Zahlwörtern, und zwar immer in voller Form, häufig: *Moi, j'ai perdu les yeux, je me les suis brûlés à travailler pendant des dix heures par jour à la couture* (Zola); — *nous manquons de tout, une misère noire, souvent des deux et trois jours sans manger* (Ders.); — *pour se faire aux fraîcheurs nocturnes, aux brouillards, à la rosée, il descendait tous les soirs dans son jardin et restait là jusqu'à des dix et onze heures . . .* (Daudet); — *Madame, si vous n'êtes pas malade, faut que vous soyez bien voleuse pour venir me prendre mon oseille à des onze heures de nuit* (Moléri).

Die Beispiele liessen sich häufen; sie finden sich so zahlreich, dass man dem Minister nur recht geben kann, wenn er durch L. § 38 ganz allgemein „vor einem Adjectivum, das einem Substantivum vorangeht", die volle Form des Teilungsartikels für richtig erklärt.

§ 306, Zusatz (vous als Objektform für on.) Bei diesem Zusatz wäre wie oben zu § 306, 2) zu bemerken gewesen, dass alle Bestimmungen dazu im Singular stehen. Und ferner vertritt dieses *vous* nicht nur die *casus obliqui* von *on*, sondern steht mit ihm in ganz gleicher Bedeutung auch als Nominativ: *C'est toujours en revenir là; voir, avoir devant* soi *une figure, savoir la couleur de* vos *yeux, comment* vous *êtes tourné, charpenté* u. s. w. (R. Boylesve); — *vous pensez si* u. s. w. = *on pense*; — *Lorsqu'on vous offre un verre de lait où une mouche est tombée, vous buvez le lait sans y réfléchir. Mais vous n'êtes occupé que de la mouche.* (Ann. pol. 894, S. 98).

§ 314 soi. S. 355 wird behauptet: „auf Sachen darf soi-disant seiner Etymologie nach nicht angewandt werden". Dann dürfte man also wohl auch nicht sagen: „*Une maison où l'on enseigne* s'appelle *école*". Hier ist Plattner allzu engherzig. Das *soi-disant* kann man nicht nur auf Sachen sehr wohl anwenden, sondern sogar auf Adjectiva und Verba. Also: *au rebours des soi-disant vieilles troupes* (Sarcey); — *le soi-disant culte qu'il avait pour moi* (P. Bourget); — *cette faculté,*

soi-disant divine (Saintine); — *ces soi-disant „Bureaux de placement“* (H. Rousseau); — *une de ses pensionnaires, soi-disant alitée, avec une entorse* (Annales XVI); — *le coupé . . . qu'on passait soi-disant aux frais généraux* (A. Daudet); — *les grands corridors sombres, où, soi-disant se traînait son enfance maladive* (A. Daudet); — *quels insignes soi-disant royaux* (A. Daudet). —

§ 321 ist verfehlt durch den Vergleich mit dem Deutschen. Er führt alle Fälle auf, wo das Possessiv „dem deutschen Gebrauch zuwider“ nicht stehen darf. Was geht denn die französische Grammatik das Deutsche an und das Deutsche die französische Grammatik? Notgedrungen ist die Darstellung ganz schief geworden. Unter 1) heisst es, dem deutschen Gebrauch zuwider dürfe das Possessiv nicht stehen: „Vor dem Substantiv, welches einen Relativsatz im Gefolge hat, wenn durch letzteren der Besitz hinlänglich klar bezeichnet wird: Avez-vous gardé la (nicht ma) lettre que je vous ai écrite la semaine dernière?“

Das soll dem deutschen Gebrauch zuwiderlaufen? Herr Plattner würde es also für unanfechtbares Deutsch erklären, wenn einer schriebe: „Haben Sie meinen Brief aufgehoben, den ich Ihnen vorige Woche geschrieben habe?“ Ich glaube doch, dass hier das Possessiv im Deutschen ebenso verfehlt ist, wie im Französischen. Sätze aber wie: „Haben Sie meinen gestrigen Brief erhalten?“ „Haben Sie meinen Brief aus England erhalten?“ kann man ins Französische doch auch übersetzen mit: *„Avez-vous reçu ma lettre d'hier?“ „Avez-vous reçu ma lettre d'Angleterre?“* [1])

Und was Plattner in kleinerem Texte beidrucken lässt: „Jedoch steht das Possessiv, wenn der Relativsatz nur eine erklärende oder nebensächliche Bemerkung enthält: J'espère que vous possédez encore mon adresse, que j'avais ajoutée à ma dernière lettre“, das deckt sich doch auch mit dem deutschen Gebrauch: „Ich hoffe, dass Sie meine Adresse haben, die ich (doch) meinem letzten Briefe beigelegt hatte.“

Aehnlich ist es unter 2). „Peu s'en fallut qu'il se cassât le cou.“ Das soll gleichfalls dem deutschen Gebrauche zuwider sein. Ich kann das nicht finden. Wir können im Deutschen ganz gut sagen: „Beinahe hätte er sich den Hals gebrochen.“[2]) Ja, es ist sogar, wenn wir nicht reflexive Konstruktion wählen, der herrschende Sprachgebrauch, zu sagen: „Beinahe hätte er den Hals gebrochen“. Die Verwendung des Possessivums ist in solchen Fällen gänzlich überflüssig und ungewöhnlich.

Plattner könnte das aus seiner eigenen Anmerkung zu 2) herauslesen, wo er selbst „se couper le doigt“ ganz richtig wiedergiebt mit „sich den Finger abhauen“, und nicht mit „sich seinen Finger abhauen“, was eben schlechtes Deutsch wäre.

---

[1]) Obwohl man hier die Konstruktion des Relativsatzes vorziehen würde.

[2]) In übertragener Bedeutung sogar immer: „Das hat ihm den Hals gebrochen, nie seinen Hals“!

Ebenso missglückt ist 3). Hier hätte ein Plattner die alte schematische Regel aufheben müssen von dem *changer* und *redoubler*, die da mit de konstruiert werden müssen, und ebenso die Bemerkung, es stehe blosses de „bei allen Verben, die eine Zu- und Abnahme ausdrücken, besonders *augmenter* und *diminuer*.“

Diese Thatsachen gehören nicht unter das Possessivpronomen als angeblicher „Ausfall des Possessivs“, denn ein solcher Ausfall hat gar nicht stattgefunden, sondern sie gehören unter die Rubrik de. Dieses de drückt ganz allgemein die Beziehung aus, dasselbe was der Grieche mit seinem „Accusativ des Bezugs“, der Lateiner mit seinem „Ablativ des Bezugs“ oder nach griechischem Muster mit seinem „Accusativus graecus“ ausdrückt. Vergl. μέγας τὸ σῶμα = magnus corpore = haut de taille.

Solche Verbindungen sind z. B. *parler d'affaires;* — *des longs étés . . . majestueuses de silence* (L. Marillier); — *perdre qn. d'honneur;* — *fournir la table de choses vraiment bonnes* (Baronne de Staffe); — *un chapeau haut de forme.* — *Les peuples de ces contrées différaient entre eux de moeurs et de langage* (Brunot): — *Je me trompe d'heure* (Musset) u. s. w. Verba wie *changer, redoubler, sortir, descendre, augmenter, diminuer, essayer* und viele andere sind transitiv und intransitiv. Also transitiv: *Le tailleur change un habit; j'essayai de changer* la *conversation* (Dumas père); — *Le vent redouble ses efforts* (La Fontaine); — *il redoubla la dose* (Saintine); — *il sortit sa bourse;* — *Henriette . . . augmenta*[1] *mon embarras* (Adrienne Cambry). Sie können aber auch intransitiv gebraucht werden. *Le vent changea.* Will man deutlicher sein und will angeben, in Bezug worauf die Aenderung eintrat, so fügt man ein Substantivum mit dem de des Bezugs bei. Also: *Le vent changea de direction* oder *de force.* In der eben angeführten La Fontaine-Stelle ist der Wind personifiziert als „le plus terrible des enfants que le nord eût portés jusque-là dans ses flancs“ (Fables I, 22). Er ist also eine bewusst handelnde Persönlichkeit und *redouble ses efforts.* In der Sprache des gewöhnlichen Lebens aber ist es der leblose Wind, der aus physischen Ursachen anschwillt, mächtiger wird, der keine bewussten Anstrengungen machen kann; also wird man in Prosa meistens sagen *le vent redouble* — nimmt zu — *de force* — bezüglich seiner Stärke. In *La jeune fille changea de couleur* wäre das Transitivum ganz unmöglich, weil der Vorgang unwillkürlich ist und nur so aufgefasst werden kann. Ebenso natürlich nur: *Un moment arrivera où la municipalité de Paris changera de mains,* „in andere Hände übergehen wird“ (Ann. pol. 894, S. 98). Ganz ebenso ist es mit vielen anderen Verben, von denen ich oben einige genannt habe. *Ces messieurs sortirent de table* (nie de la table); *les soldats semblaient sortir de terre; mon ami descendit de voiture; les vivres augmentent de prix; l'orage diminuait sensiblement de force* u. s. w.

[1]) Dieser Gebrauch von augumenter ist gar nicht veraltet, wie Plattner in der Anmerkung sagt. Hier ist die Konstruktion mit de einfach unmöglich, weil das Verbum transitiv ist.

Oft hängt es ganz von der Auffassung des Sprechenden oder Schreibenden ab, ob er das transitive oder intransitive Verbum nehmen will. Lamennais schreibt (Annales 1898, 27. Febr., S. 137): *Je vois bien qu'il faudra que je change* mon *régime.* Ein anderer würde schreiben: *que je change de régime.* Dumas schreibt *changer* la *conversation, changer* ses *habitudes.* Ebenso könnte man mit intransitiver Wendung sagen *changer de conversation, changer d'habitudes. (Il a changé brusquement de conversation;* A. Cambry).

In der Natur dieses de liegt es übrigens, dass es auch bei den transitiven Verben vorkommen kann. *On le descendit de voiture. Changez-la de draps, d'oreillers* u. s. w. (Ernest Legouvé).

Zu § 366. Nach L. § 53 werden wir unseren Schülern gestatten müssen, zu schreiben: *elle était toute pâle et toute agitée,* und im Plural *elles étaient toutes pâles et toutes agitées.* Ein Widerspruch bleibt dabei noch immer, insofern beim *Masculinum* tout als Adverb verwandt wird *(il est tout grand,* Plural: *ils sont tout grands),* beim Feminin aber als Adjectiv: *elle est toute grande, elles sont toutes grandes.*

Ob der Sprachgebrauch toutes grandes, der eingebürgert war, sich nicht ebensoleicht hätte beseitigen lassen, als man durch toutes étourdies etwas Neues geschaffen hat, ist nicht unseres Amtes, zu untersuchen. Logisch befriedigt hätte nur das Schema

m.	tout grand,	tout grands.
f.	tout grande,	tout grandes.
	tout étourdie,	tout étourdies.

Auf S. 394 steht seltsamer Weise „2) **Tout** vor Städtenamen" unter „§ 366. Tout als Adverb". Es gehört natürlich unter § 365. L. § 54 gestattet *toute Rome* u. s. w. für *tout Rome* zu schreiben und heiligt dadurch einen Gebrauch, der sich bei guten Schriftstellern, z. B. Zola, thatsächlich bereits findet.

§ 377. Kongruenz des Adjektivs mit dem Substantiv.

Zu Anm. 1 a) demi und b) nu und feu. L. § 42 gestattet, dass sich diese drei Adjektive nach ihren Substantiven richten: une demie heure, nus pieds, nues jambes, feue la reine.

Niemand wird dem Verschwinden der albernen, der Logik und Sprachgeschichte zuwiderlaufenden Regel von der Unveränderlichkeit dieser 3 Adjektiva eine Thräne nachweinen. „Noch im XVI. und XVII. Jahrhundert sagte man nus pieds ebenso wie pieds nus und nue tête ebenso wie tête nue.

Elle y alla nus pieds, *comme toutes les religieuses.* (Rac. IV, 509). *Ce petit homme qui va toujours* nus pieds (Rac. V, 454). *Madame de Guitant était* nues jambes *et avait perdu* une de ses mules. (Sév. 20. L.)

Aber unter dem Vorwand, *nu* stehe hier in der absoluten Form, geben die Grammatiker dieses Wort als unveränderlich, wenn es vor dem Substantivum steht, so dass man Sätze findet wie: *Une grande fille rousse,* nu-pieds, tête nue, *vient m'ouvrir la barrière* (Chat. d. Ayer.)

Trotz dieser Regel aber schreibt man wie früher nue propriété und nus propriétaires."[1]) Der Ministerialerlass stellt also hier nur das alte, unverzerrte Französisch wieder her, das von regelsüchtigen Pedanten, die vom Wesen der Sprache ganz schiefe Vorstellungen hatten, hier wie so oft entstellt worden ist. Ebenso verhält es sich mit feu, das bis ins 16. Jahrhundert regelmässig verändert wurde, und erst im 17. Jahrhundert stellte man fest, es sei unveränderlich, weil man es mit ital. fu (aus fuit) zusammenwarf, anstatt es von *fatutum* abzuleiten.[1])

Plattner schreibt in der Anm. b) les *pieds nus*, la *tête nue*. Lässt man nicht gewöhnlicher den Artikel auch bei der Nachstellung weg? Daudet wenigstens schreibt *il . . . s'en allait tête nue* (Jack); ebenso *pieds nus* (z. B. Tartarin III, 4); ebenso Coppée immer il va *pieds nus*. Bescherelle aîné, Nouveau Dictionnaire National (1887) s. v. *nu* führt nur an: *Parler tête nue. Aller pieds nus.* Saint Louis suivait pieds nus l'étandard de la sainte croix. (Fléch). Dazu stimmen die Beispiele bei Littré. Auch Brunot § 222 schreibt *pieds nus* und *tête nue*. Larive und Fleury[2]) endlich geben als Beispiel nur „*Il a marché* pieds nus *et* tête nue", ohne Artikel. Chassang, Nouvelle gram. française Cours supérieur; Paris, o. J., aber etwa 1892 freilich giebt § 504, 3° ein Beispiel: *Aller les pieds nus.*

Hierher gehörten aber noch Beispiele, in denen das Adjectivum thatsächlich unveränderlich geworden ist und zum Adverbium übergeht: *porter haut la tête; de se voir si haut perchée, elle se croyait au moins aussi grande que le monde* (Daudet); — *A quoi bon tant de courses . . .?* (Ders.) u. s. w.

In solchen und ähnlichen Ausdrücken ist oft noch ganz deutliches Schwanken bemerkbar. Bald ist die adjektivische Natur noch ganz deutlich, bald ganz verblasst, bald völlig geschwunden. Es wäre deshalb vielleicht ratsam gewesen, Plattner hätte seine Paragraphen 377 und 162 vereinigt, und um die richtige Auffassung des sprachlichen Vorgangs zu erleichtern, ein Beispiel gegeben. Ich wähle das Wort plein, das sogar zur Präposition wird und bei dem alle Entwicklungsphasen noch heute zu beobachten sind.

Ganz im ursprünglichen Sinne schreibt Sergines in den Annales (4. Juli 1897): „*Honneur donc aux escargots, actifs et patients, qui savent rouler leur bosse dans le monde sans jamais se plaindre d'en avoir plein le dos.*" Ebenso Balzac (La Cousine Bette): „*monsieur Vyder . . . leur a donné de l'argent . . . oh! plein un sac.*"

Im ersten Satze ist das en noch ganz deutlich Genitiv; im zweiten finden wir aber schon nicht mehr *d'argent plein un sac,* wie man erwarten sollte, sondern Acc. des Teilungsartikels *de l'argent,* und dazu als Apposition *plein un sac*, worin *plein* ganz unzweifelhaft noch Adjektiv ist.

[1]) Vergl. Brunot, Gramm. S. 269 f.
[2]) La troisième Année de Grammaire (Paris, A. Colin et Cie, 38 e éd., 1897), S, 47.

Jetzt kommt die dritte Stufe: *du blé plein le grenier.* Der ursprüngliche Genitiv *du blé* wird als Nominativ oder Accusativ des Teilungsartikels, nicht mehr als Genitiv des bestimmten Artikels gedeutet: folglich muss *plein* als Präposition aufgefasst, und folglich unveränderlich gebraucht werden. Man spricht und schreibt also nun: *du blé* plein *le grenier, du bois* plein *le bûcher et du pain* plein *la huche* (Ch. Deulin), und einige Seiten weiter ganz in demselben Sinne: *j'ai du pain* dans *la huche et du bois* au *bûcher;* — *des fleurs plein l'antichambre* (A. Daudet); — *j'étais couché . . . avec de la terre* **plein** *la bouche et des fleurs arrachées* **dans** *mes deux mains* (E. About); *C'est là qu'il passait sa vie, étendu de tout son long, silencieux, immobile, des fourmis rouges plein sa barbe* (A. Daudet); *du bon soleil plein ses rues, du bon muscat plein ses caves* (Ders.).

In diesen Beispielen ist plein Präposition, etwas stärker als *dans,* da sie zugleich die Menge ausdrückt („préposition de quantité", wie sie das Wb. der Académie sehr treffend nennt). In vielen Fällen ist der adjektivische Charakter von plein noch vollständig erhalten, die Form aber ist immer unveränderlich. Vergl. *Je suis couvert de poudre, et j'en ai plein les yeux* (Musset); — *Rose, vert, bleu; j'en ai plein les yeux* (Ders.); — *je pourrais décupler mes forces et mon activité que j'aurais encore de quoi faire plein les mains et plein la tête* (E. Lombard); — *Il en a plein la bouche* (Rostand, Cyrano de Bergerac, S. 68). *En uniforme blanc, des croix* plein la poitrine (Coppée).

L. § 45 duldet die Veränderung von voranstehendem *ci-inclus* und *ci-joint,* und ebenso, wenn diesen Ausdrücken ein artikelloses Wort folgt. Dasselbe gilt von *témoin* (Plattner § 377, Anm. 3).

§ 378. Ein Adjektiv auf verschiedene Substantive bezogen.

2) Anm. 2) „Es ist üblich, bei verschiedenem Geschlecht das männliche Substantiv dem Adjektiv zunächst zu stellen." Nach L. § 41 ist dies nicht mehr nötig; vielmehr darf auch das feminine Substantiv, wenn mehrere Substantiva verschiedenen Geschlechtes Subjekt sind, vor das masculine Adjektivum treten („appartements et chambres meublés").

Unter 2) a) giebt Plattner einen Beispielssatz: *L'aspic et la vipère sont excessivement dangereux.* Dabei wird *vipère* mit Otter und *aspic* mit *Natter* (!) übersetzt. Vipère = Otter möchte noch gehen, obwohl es nicht genau ist; aber *aspic* = *Natter* ist doch ein bischen stark!

S. 412, 3) „Das deutsche als oder wie darf nur durch **que** übersetzt werden. Dagegen steht **comme,** wenn kein Intensivadverb (**si, aussi** u. s. w.) vorausgeht: Une maison grande comme une caserne" u. s. w.

Hier vermisse ich bei Plattner wie bei allen anderen das dem comme genau entsprechende tel (welches veränderlich ist!). *Long et brun, tel un bâton de Zan* (Willy); — *madame le suit, telle une ombre* (Xanrof). Dieses *tel* ist in der modernen Sprache geradezu häufig.

Zum Schlusse noch das „expletive“ *ne*, eine Partikel, die ihr Dasein nur einem Denkfehler verdankt und die die besten Schriftsteller der Gegenwart auf die Proscriptionsliste zu setzen beginnen.

Brunot sagt S. 569: „l'emploi de *ne* après certains verbes est une des grosses difficultés de la syntaxe française. On dit: *j'ai défendu qu'il vînt,* mais: *je crains qu'il* **ne** *vienne.* Les règles à ce sujet sont fort complexes, elles varient souvent de verbe à verbe“. Er giebt dann die Entstehung dieses *ne* nach *craindre,* bespricht aber die anderen Fälle gar nicht und enthält sich jedes Urteils. Dagegen sagt Clédat, Grammaire raisonnée § 443 — wie mir scheint sehr vernünftig —: „La négation explétive *ne* n'est jamais indispensable. On a toujours le droit de l'omettre“. Und bezüglich der Verba des Fürchtens ist auch Münch (Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre. V, Französisch. § 22) der Meinung, dass man nun aufhören solle, das fehlende ne nach ihnen als Fehler anzurechnen.[1])

Damit stimmt die französische Umgangssprache überein (vergl. Plattner S. 422, Fussnote [1])), und auch in der Litteratur, deren heutige Vertreter sich von keiner Académie mehr bindende Regeln auferlegen lassen, ist namentlich nach den Verben des Fürchtens fehlendes ne geradezu häufig. Für Daudet verweise ich auf die eben zitierte Abhandlung Wandschneiders; für Guy de Maupassant hat Diehl Beispiele gesammelt. Ich füge noch einige andere bei: *On pouvait craindre que l'admirable musée de la Comédie pérît* (Sergines, Ann. 1900); — *certains qui craignent que l'Académie soit entraînée, malgré elle, . . .* (Ders.); — *madame a peur, qu'on la regarde . . .* (Souvestre); — *J'ai bien peur que vous ayez été mal renseigné* (L. Truchard); — *je crains . . . qu'elle oublie que c'est elle qui a ordonné . . .* (A. Dumas père).

Aehnlich verhält es sich mit den übrigen Verben, die angeblich ne nach sich haben müssen.

Geradezu unverständlich ist mir darum, wie Plattner S. 424 sagen kann: „Die Regeln über den Gebrauch des expletiven **ne** nach Ausdrücken der Furcht müssen streng (!) befolgt werden, wenn sie auch von den Franzosen selbst sich oft vernachlässigt findet. Eine logische Erklärung wie im Lateinischen (Wunsch des Gegenteils) muss misslingen, weil die französische Konstruktion nur eine äusserliche Nachahmung der lateinischen ist“.

Wie gesagt, diese Bemerkung ist mir unverständlich. Um so erfreulicher war mir, dass der Unterrichtsminister auch hier der Logik eine Gasse geöffnet hat. L. § 74 ff. wird gestattet, das ne wegzulassen:

1. nach empêcher, éviter, défendre u. s. w. (Plattner, S. 423, I, 1);
2. nach den Ausdrücken der Furcht (Plattner, S. 423, II, 1);
3. nach douter, nier, contester, disconvenir, désespérer u. s. w. (Plattner, S. 424, III, 1));
4. nach il s'en faut (Plattner, S. 424, III, 2), ebenso nach il ne tient pas à, il tient à peu und ähnlichen (Plattner, S. 421, 4));

[1]) Wandschneider a. a. O. S. 25 f.

5. Nach Komparativen (einschl. autre u. s. w., Plattner, S. 412, II, 2); endlich

6. nach à moins que, avant que (Plattner, S. 423, I, 2); S. 423, Fussnote [1]).

Ich bin mit meiner Besprechung der Plattnerschen Grammatik zu Ende. Der Hauptfehler dieses Buches liegt meiner Ansicht nach darin, dass die ganze Anlage auf den Gebrauch beim Uebersetzen eingerichtet ist. Das ist ein Fehler, aber es ist der Fehler der weitaus meisten Grammatiken nicht nur der neueren Sprachen, und er wird erst einmal verschwinden, wenn sich die Studenten der alten wie der neueren Sprachen, die sich dem Schulfache zu widmen gedenken, dem Studium der Sprachwissenschaft nähern, auch wenn sprachwissenschaftliche Kenntnisse im Staatsexamen und bei der Promotion nicht verlangt werden. Nur durch solche Studien ist eine richtige Anschauung vom Wesen der Sprache zu erlangen. Brugmann in Leipzig hat einmal von Pauls Prinzipien der Sprachgeschichte in einer Vorlesung gesagt, das sei ein Buch, das jeder Philolog gelesen haben müsse. Ich stimme Brugmann darin bei. Aber wie viel Philologen mögen wohl dieses unentbehrliche Hilfsmittel gelesen haben oder gar besitzen?

Trotz dieses Hauptfehlers der Plattnerschen Grammatik kann ich bei dem Urteil bleiben, das ich eingangs über sie gefällt habe. Was ich, von jenem Hauptfehler abgesehen, sonst noch bemerkt habe, betraf Einzelheiten; und bei einem Werke, dem nur der Kenner die ganz gewaltige Arbeit anzusehen vermag, die darin steckt, wird natürlich immer hie und da etwas auszusetzen sein: den Wert des Ganzen aber vermögen kleine Mängel nicht zu vermindern.

Plattner ist kein Kompilator fremder grammatischer Schriften; er ist keiner der vielen Schulbücherskribenten, die ihre Arbeit nach Bogen und Zeile zählen und denen unendlich wenig an ihrer Arbeit selbst gelegen ist, desto mehr am Preise, den ihnen der Bogen einträgt. Er hat mit unglaublichem Fleisse sein Material selbst gesammelt und gesichtet, und die Ergänzungshefte, die er verspricht und die wir mit Ungeduld erwarten, werden — dafür steht Plattners litterarischer Charakter ein — sein Werk noch lange zu dem Besten machen, was auf diesem Gebiete vorhanden ist. Wir werden seiner Zeit nicht verfehlen, unsere Leser mit diesen Ergänzungen bekannt zu machen, von denen die erste, ein treffliches phonetisches Wörterbuch, bereits erschienen ist.

Trotz der Neuerungen, die das französische Ministerium für die Schulen vorschreibt, wird Plattner natürlich nicht entwertet. Der Lehrer der französischen Sprache wird sich nach wie vor auch mit den Seltsamkeiten und an sich unbegründeten Eigenheiten der Sprache befassen müssen, auch mit Dingen, die der gebildete Durchschnittsfranzose oder selbst der berühmte Schriftsteller nicht zu kennen braucht.

Anatole France, de l'Académie française, sagt in bezug auf den oben von uns in deutscher Uebersetzung gegebenen Erlass: „La sagesse n'est pas de changer l'orthographe. C'est de la mépriser, puisqu'en effet elle est méprisable. L'orthographe n'est ni une science ni un art, l'orthographe n'est rien. Et c'est sur ce rien qu'on juge du mérite de tous les jeunes Français . . . Après cela, M. Havet ne demande rien que de raisonnable, et s'il s'agit, comme il le veut, de ne s'inquiéter ni de lettres doubles, ni des niaiseries imposées à tout un peuple par deux malfaiteurs, Noël et Chapsal, il y a belle lurette que je suis son disciple, laissant au prote le soin d'observer, pour moi, des règles que j'ignore".[1]) Dieser Standpunkt, so paradox er uns heutigen Regelmenschen erscheinen mag, hat durchaus seine Berechtigung, auch wenn man nicht an Friedrich den Grossen denkt[2]), seine Berechtigung für alle, mit Ausnahme der Leute natürlich, deren Studium die Sprache bildet und die unbedingt im Stande sein müssen, ihren Schülern aus dem Vollen und Vollsten zu spenden.

Je mehr Freiheit wir unseren Schülern lassen, desto grösser müssen unsere Kenntnisse sein, und darum wird Plattners Buch auch von Seiten der „Reformer" hochgehalten werden. Für Studenten der neueren Sprachen aber, sowie für angehende Lehrer, die erfahrungsgemäss von der Universität nicht eben übermässig reiche Kenntnisse in den „neueren" Sprachen mitzubringen pflegen, ist es geradezu eine unabweisbare Pflicht, sich das Buch zu beschaffen, und wenn sie es besitzen, so mögen sie sich gesagt sein lassen: *nocturna versate manu, versate diurna!*[3])

B. Kleinere Beiträge und Mitteilungen.

I.

Zur Methodik des Geometrieunterrichts.

Von Dr. E. Wilk, Gotha.

(Antwort auf die Erwiderung des Herrn Zeissig-Annaberg in Heft 5 der „Pädag. Studien", S. 368 ff.).

1. In meiner Abhandlung, betitelt „Der gegenwärtige Stand der Geometriemethodik" (Päd. Studien 1901, Heft 1—3, auch separat erschienen), habe ich psychologisch und kulturhistorisch nachzuweisen versucht, dass anschauliche Körperbetrachtung (Formenkunde) und spekulative Geometrie (Formenlehre) zwei getrennte Stufen des geometrischen Unterrichtes bilden

---

[1]) Les Annales politiques et littéraires 894, S. 107.

[2]) Der z. B. asteur schrieb statt à cette heure.

[3]) Die zu Anfang dieser Abhandlung angekündigten Kapitel IV und V über das Was? und Wie? des französischen Sprachunterrichtes sollen im nächsten Jahrgange der „Pädagog Stud." als besondere Aufsätze erscheinen. (Korrekturbemerkung.)

müssen, weil die erstere der geistigen Entwickelungsstufe der Kinder in den Mittelklassen (4. und 5. Schuljahr), die letztere der Geistesrichtung der Kinder der Oberstufe (6.—8. Schuljahr) entspricht. Ich hatte erinnert, dass in Zeissigs „Präparationen“ diese Trennung nicht eingehalten sei. Herr Z. meint nun, er sei diesem meinen Wunsche doch nachgekommen, denn er treibe in der 1. Hälfte des 7. Schuljahres Körperbetrachtung (eckige Körper und Flächen), in der 2. Hälfte spekulative Geometrie (Berechnung jener Figuren und Körper), ebenso wiederhole sich im 8. Schuljahre auf dieselbe Weise Körperbetrachtung und Inhaltsberechnung (runde Körper und Figuren), also habe er anschauliche Formenbetrachtung und spekulative Geometrie getrennt, wie ich verlangt habe.

Aus meiner Abhandlung geht indes klar und deutlich hervor, dass es mir nicht bloss auf die äusserliche Trennung ankommt, sondern vielmehr auf die Verteilung dieser verschiedenen Betrachtungsweisen entsprechend den grossen Entwickelungsstufen der Kinder. Herr Z. wird doch nicht etwa annehmen, dass die Kinder im Sommer der objektiven Anschauung zuneigen und im Winter spekulativ veranlagt sind? Dann müsste doch geradezu das Werden des menschlichen Geistes steigen und fallen mit dem Thermometer. Da das nun die Meinung Zeissigs nicht sein kann, so muss sein Versuch, eine Uebereinstimmung zwischen mir und sich inbezug auf diesen wichtigen Punkt zu konstruieren, als verfehlt angesehen werden. Entweder hätte Z. sagen müssen: Ich erkenne aus den und den Gründen die Entwickelungsreihe der geometrischen Erkenntnis nicht an und halte daher meine Anordnung des Geometrieunterrichtes aufrecht, oder aber: Die Entwickelungsreihe ist richtig und die Anlage meines Buches ist falsch. Herr Z. fügt hinzu, dass die Stoffanordnung in meiner „Formenkunde“ (Teil I der Neubearbeitung von Pickels Geometrie) viel Aehnlichkeit habe mit den in Frage kommenden Partien seiner „Präparationen“. Das ist nicht ganz unrichtig. Aber Z. Buch ist daran wirklich nicht schuld. Diese Folge der Körperbetrachtungen ist vielmehr eine altüberlieferte und allgemein bisher als richtig anerkannte, sie ist Tradition des Stoy'schen Seminars in Jena (cf. Zizmann) und von diesem auf das Ziller'sche Seminar und auf Pickel (cf. Rein'sche Schuljahre) übergegangen. In beiden Seminaren habe ich dereinst das Vergnügen gehabt, den geometrischen Unterricht zu erteilen. Daher meine Folge der Körperbetrachtungen: ich habe nur an dem durch die Tradition Gegebenen stark gekürzt.

2. Z. giebt zu, dass manches aus seinen formenkundlichen Stoffgebieten sich schon im 4. und 5. Schuljahre und noch früher vornehmen liesse (ich füge hinzu, etwa die Hälfte des dargebotenen Stoffes), aber das sächsische Gesetz gestatte ihm, erst im 7. Schuljahre zu beginnen. „Also“, so schliesst er, „ist es nicht bedenklich, dass die Volksschüler erst im 7. Schuljahre einen klaren Begriff vom rechten Winkel u. s. w. bekommen.“ Eine merkwürdige Schlussfolgerung: Weil das Gesetz es so befiehlt, also ist es pädagogisch unbedenklich!! Dann aber fährt er fort, dass nach seiner Erfahrung andere seiner Betrachtungen noch manchen 14jährigen Kindern übergenug Schwierigkeiten bereiteten. Nun also, das ist es ja gerade, was

ich an Zeissigs Buche auszustellen habe, dass es in demselben Jahrgange auf der einen Seite ausgedehnte Betrachtungen anstellt von solcher Einfachheit, dass die Kinder sich dabei langweilen müssen, weil solche Leistungen unterhalb ihrer geistigen Entwickelungsstufe liegen, und auf der anderen Seite so schwere, dass sie nach des Verfassers eigenem Eingeständnis kaum 14jährige Kinder (an einer anderen Stelle wird sogar von 15 und 16jährigen Jünglingen der Fortbildungsschule gesprochen) begreifen. Wem müsste nicht das pädagogisch Bedenkliche dieser Sachlage auffallen? Es ist nicht anzunehmen, dass Knaben im 7. Schuljahre Beschreibungen wie die: „Das ist die vordere Fläche des Würfels, das die hintere, das die linke, die rechte, die obere, die untere,“ noch für geistige Leistungen ansehen, die ihnen behagen können? Darum muss ich wiederholt betonen: „Die einfachen Körperbeschreibungen gehören auf die Mittelstufe der Volksschule, die spekulative Geometrie aber auf die Oberstufe. So verlangt es die kindliche Entwickelung des räumlichen Erkennens und ebenso die kulturhistorische. Bei dieser Verschiebung der Körperbeschreibungen braucht man keineswegs die praktische Spekulation nach dem Warum der Zweckmässigkeit ganz und gar wegfallen zu lassen. Es kommt eben darauf an, wie man sie treibt. Herr Z. liebt es, mit Befriedigung überall eigenmündig zu verkünden, wer alles seinen neuen Ideen huldigt. Auch mich zählt er auf. Gewiss, einige seiner Ideen (mit Auslese) habe ich mir zu eigen gemacht. Da Herr Z. seine Ideen nicht patentamtlich hat schützen lassen, so war ich wohl dazu berechtigt und sogar im Interesse der Pädagogik dazu verpflichtet, nachdem ich einmal in diesen Ideen einen richtigen Kern herausgefunden hatte. Die Urheberschaft des Herrn Z. ist sowohl von mir als auch von Herrn Brückmann - Königsberg bereitwilligst anerkannt und gebührend hervorgehoben worden. Aber in der Ausführung dieser Ideen ist zwischen mir und Herrn Z. doch ein grosser Unterschied. Z. giebt seine Zweckmässigkeitserklärungen (vielfach wenigstens) auf Grund allerhand wissenschaftlicher Gesetze und Begriffe aus der Mechanik, Optik, Akustik, Physiologie u. s. w., alles hübsch durcheinander und in engstem Zusammengedrängtsein, weshalb er unmöglich klare Vorstellungen erzeugen kann. Ich dagegen in meiner „Formenkunde“ berufe mich allein auf die Erfahrung des Kindes, und wenn das nicht geht, beschränke ich mich auf die Thatsache, dass diese und jene Körperform in dieser und jener Verwendung zweckmässig ist und überlasse es den andern Wissenschaften (Physik, Botanik u. s. w.), die Erklärung dafür später nachzuholen, da wo es ihnen passt, denn diese allein können entscheiden, ob die zur Zweckmässigkeitserklärung notwendigen Vorbegriffe und Gesetze klar genug erfasst sind, dass die Kinder nun solche Erklärung verstehen können Den Unterschied zwischen mir und Z. möge folgende Zweckmässigkeitsbegründung erläutern: Warum eignet sich die Walze besonders gut zum Träger einer Last? Z.: Die Druckfestigkeit ist bei kreisförmigem Durchschnitt am grössten und die Druckverteilung eine gleichmässige. Ich: Wäre der Träger an einer Stelle viel dünner als an den anderen, wo würde er immer zuerst durchbrechen? Jedes 10jährige Kind beantwortet diese

Frage aus eigener Erfahrung, während Z.'s Erklärung nur schwer von 14jährigen klar verstanden werden kann wegen der wissenschaftlichen Begriffe „Druckfestigkeit und Druckverteilung", abgesehen davon, dass diese Stelle wie so viele andere bei Z. wissenschaftlich unvollständig ist. Man muss also unterscheiden zwischen einer praktischen Spekulation nach den Gründen der Zweckmässigkeit, welche mit der gemeinen Erfahrung rechnet, und einer praktischen Spekulation, welche sich auf wissenschaftliche Begriffe und Gesetze beruft. Nur die erstere ist dem Manne des Volkes, dem einfachen Handwerker, eigen, die letztere ist die Spekulation des wissenschaftlichen Technikers. Jene wende ich in meiner Formenkunde an, diese Zeissig. Jene allein ist es, welche in der gesellschaftlichen und individualen Entwickelung früher auftritt als die geometrische Spekulation nach Formengesetzen, wie sie zuerst in der ägyptischen Geometrie sich ausgebildet hat.

3. Gesetzliche Bestimmungen, wie sie in Sachsen und den meisten deutschen Ländern[1] (?) bestehen, haben also Z. bestimmt, den Beginn des geometrischen Unterrichtes erst auf das 7. Schuljahr zu verlegen. Darauf habe ich folgendes zu erwidern:

a) Diese Erklärung begrüsse ich mit Freuden, folgt doch aus ihr, dass er prinzipiell mit einem früheren Beginne einverstanden ist. Leider stehen damit die allgemeinen Ausführungen in seinen zahlreichen Schriften in Widerspruch. In diesen bekämpft er nämlich mit wahrer Leidenschaft jedes Mehr von Stoff, als er in seinen Präparationen gegeben hat; anderseits giebt er aber selbst zu, dass der Inhalt seiner Präparationen in 2 Jahren zu erledigen ist. Was folgt daraus? Nichts anderes, als was ich gefolgert habe, nämlich dass er bis dato prinzipiell gegen einen früheren Beginn des Geometrieunterrichts gewesen ist. Also hat Z. in seiner Erwiderung auf meine Kritik einen Rückzug angetreten, er hat von einem anderen Menschen eine Belehrung angenommen, was ich bisher, nach seinem schriftstellerischen Auftreten zu schliessen, für unmöglich gehalten habe. Wenn Z. so fort fährt (und ich glaube jetzt daran entsprechend seinem feierlichen Gelöbnis am Schlusse seiner Erwiderung und nach dem sanften Tone derselben, welcher so erfreulich absticht von dem schmetternden Tenor seiner früheren geistigen Erzeugnisse), so wird man sich mit ihm noch verständigen können. Und das wäre im Interesse des Fortschrittes der Geometriemethodik freudig zu begrüssen, denn durch sein bisheriges Auftreten hat er sich und seine Sache so in Misskredit gebracht, dass wirklich einiger Mut dazu gehörte, sich vor der Welt zu dem Richtigen in seinen Ideen zu bekennen. So hoffe ich denn auch, dass er folgenden gut gemeinten Rat in Ueberlegung ziehen wird.

b) Wenn Z. nämlich gemäss den gesetzlichen Bestimmungen im Königreich Sachsen seinen Geometrieunterricht erst im 7. Schuljahre

[1]) In ganz Preussen sind aber noch die Falkschen Bestimmungen in Kraft, welche den Beginn der Geometrie auf das 5. Schuljahr ansetzen. Den gesetzlichen Bestimmungen dieses Landes schliesst sich demnach die Pickelsche Geometrie in ihrer neuen Gestalt genügend an, wenn nur im 5. Schuljahre 2 Stunden Geometrie gegeben werden, während Zeissigs Präparationen dahin absolut nicht passen.

beginnen will, so muss er die Sache etwas anders anfangen. Er muss sich zum Ziele seiner Einheiten entsprechend der geistigen Entwickelungsstufe dieser Altersstufe praktische Probleme stellen, welche auf geometrische Gesetze führen, d. h. er muss gleich mit der Formenlehre (das Wort im Sinne von Pickel's Geometrie gemeint) anfangen, sich darauf verlassend, dass die Formen der Figuren und Körper sich durch die eigene Erfahrung der Kinder schon ausgebildet haben. Das kann Z. um so mehr, als er der Ueberzeugung sein wird, dass seine „Formenkunde als Prinzip“, auf welche er so grosses Gewicht legt, auf den früheren Stufen des Unterrichtes auch wirklich ihre Pflicht und Schuldigkeit thut. Der Geometrieunterricht selbst hat sich dann auf der Stufe der Analyse der einzelnen Einheiten zu vergewissern, ob jene Formenanschauungen vorhanden sind, und sie, falls sie nicht klar genug sein sollten, kurzer Hand in anschaulicher Weise zu verbessern. Auf diese Weise kann jener durch das sächsische Volksschulgesetz hervorgerufene Mangel in der geometrischen Ausbildung der Kinder einigermassen wenigstens ausgeglichen werden, ohne dass die Kinder des 7. und 8. Schuljahres auf eine überwundene Stufe ihrer geistigen Entwickelung zurückgezwungen zu werden brauchen. Ein Ideal ist natürlich dieser Ausweg auch nicht, immerhin aber noch besser als die jetzige Langweiligkeit der Formenbeschreibung in Zeissigs Präparationen.

4. Ich habe getadelt, dass Zeissigs Buch den fachwissenschaftlichen Stoff der Geometrie auf ein nicht mehr zulässiges Mass kürze. Z. zählt deshalb in seiner Verteidigung alle von ihm betrachteten Körper und Figuren auf und fragt: Was soll ich noch mehr bringen? Mehr Körper und Figuren lassen doch andere Formenkunden auch nicht beschreiben (auch die von Dr. Wilk nicht)? Gewiss nicht; aber ich füge der für die Mittelklassen bestimmten Formenkunde noch eine Formenlehre für die 3 oberen Schuljahre hinzu. Wenn Herr Z. sich die Mühe geben will, diese zu durchblättern, so wird er sehr viel wissenschaftlichen Stoff finden, welcher in seiner Formenkunde fehlt. Das Fehlen dieser geometrischen Gesetze habe ich getadelt; ich dächte, das wäre in meiner Abhandlung deutlich genug ausgesprochen. Aber vielleicht ist auch in dieser Verleugnung seiner selbst ein verschämter Rückzug zu erkennen. Früher hat Z. wie ein Löwe gekämpft für die Beschneidung des fachwissenschaftlichen Stoffes. Ich hatte eigentlich erwartet, dass er von seinem Standpunkte aus das von mir in Pickels Geometrie gegebene Stoffquantum als zu gross recht lebhaft bekämpfen würde. Anstatt dessen sagt er: „Ich gebe ja gerade soviel Stoff als Du.“ Nun, bei solcher Aenderung des prinzipiellen Standpunktes lässt sich vielleicht auch hier eine Verständigung erreichen.

Unter denselben erfreulichen Gesichtspunkt fällt folgende Verteidigung Zeissigs. Er sagt, es falle ihm gar nicht ein, jede geometrische Berechnungsaufgabe einer Figur auf die Rechtecksberechnung, eines Körpers auf die Berechnung der rechteckigen Säule zurückzuführen, wie ich behauptet hätte. Nur bei der anschaulichen Einführung der Kinder in die einzelnen Berechnungen thue er es, und dann und wann repetitionsweise. Daraus folgt also, dass Z. auch mit Formeln rechnen lässt. Schön, damit bin ich

ganz und gar einverstanden. Aber, so frage ich, woher hätte ich diese seine Meinung entnehmen sollen? In allen seinen theoretischen Aufsätzen kämpft er gegen die Formeln, ja überhaupt gegen die Aussprache jedwedes Gesetzes in der Geometrie, in seinen Präparationen führt er jede Berechnung auf die grundlegenden des Rechteckes und der rechteckigen Säule zurück. Woher hätte ich also wissen sollen, dass er in seiner Schulpraxis doch mit Formeln rechnen lässt? Nein, auch hier bläst Z. zum Rückzug. Er hat mit vollem Recht gegen das Formelunwesen kämpfen wollen, worunter ich die Sucht verstehe, für die Berechnungsweise einer Fläche zwei und noch mehr Formeln zu geben, und ist im Eifer des Gefechtes zu weit gegangen, indem er alle und jede Formel bekämpfte.

5. In Bezug auf meine Kritik, wie er die Formalstufen behandelt, verteidigt Z. sich folgendermassen:

a) „Nur, wenn es galt, Allgemeines vom Besonderen, Abstraktes vom Konkreten abzuleiten, habe ich den Gang der Formalstufen eingeschlagen." Ja, hätte er das nur immer bei solcher Sachlage gethan. Leider ist das aber nicht der Fall. Zum Beweise greife ich irgend eine seiner Einheiten heraus, etwa die Walze. Da werden auf der Stufe der Methode kurzer Hand folgende Sätze gewonnen: „Die Walzenform ist eine Säulenform, die Walzenform gestattet auf kleinstem Raume die grösste Masse (!?), die Walzenform gestattet grösste Ausnützung des Raumes bei grösster Flächenentwickelung (!?), die Walzenform bildet die Natur durch die Entwickelung der Pflanzenteile von innen nach aussen, die Walzenform trägt zu guter Tonbildung wesentlich bei." Ausserdem hat z. B. Zeissig alle seine geometrischen Gesetze, so viele oder so wenig er ihrer hat, auf der Stufe der Methode gefunden. Sind denn das nicht alles allgemeine und abstrakte Sätze, die aus dem Konkreten herauszuschälen sind? Doch ganz sicherlich, und dennoch hat sie Z. auf der Stufe der Methode kurz abgemacht und nicht in einer besonderen Einheit auf der Stufe der Assoziation. Gewiss hat Z. Recht, wenn er behauptet, es sei auch auf der letzten Stufe der Einheit erlaubt, neue Gesetze festzustellen. Sicherlich, aber nur manchmal, nämlich nur dann, wenn gleichsam das neue Gesetz geradezu auf der Hand liegt, wenn es ohne den grossen Apparat der Vergleichungen aus einem oder zwei Beispielen einfach herausgegriffen werden kann. Das wird aber im Ganzen recht selten vorkommen. Die von Z. auf der Stufe der Methode gewonnenen Sätze sind aber in sehr vielen Fällen nicht so einfach, dass sie eine leicht erkenntliche Folge der Gesetze der Systemstufe wären; Z. giebt ja selbst zu, dass diese Zweckmässigkeitsspekulationen selbst 16jährigen Kindern noch Schwierigkeiten bereiteten. Daher mein Tadel, dass er die Stufe der Methode überlastet habe, dass er die vielen Zweckmässigkeitsgedanken nicht zu voller Klarheit erhebe, sondern die Kinder geradezu mit grossen Problemen überschütte, die er kurzer Hand auf der 5. Stufe erledigt, ohne die Gedanken ausreifen zu lassen, wie es der Fall sein würde, wenn sie in der Geometrie, in der Physik, in der Physiologie u. s. w. zur Grundlage einer ganzen Einheit gemacht würden. Erst wenn Z. aus seinem Buche doppelt und dreifach soviel Einheiten macht,

wie er jetzt hat, und diese auf diejenigen Wissenschaften verteilt, in welche sie gehören, dann nehme ich meinen Vorwurf zurück.

6. Z. verdeutscht das Wort Assoziation mit „Vergleichung" (manchmal auch „Vergleichung und Verknüpfung"). Ich hatte diese Benennung getadelt, weil an Stelle des wahren Wesens dieser Stufe, welches einzig und allein in der Begriffsausbildung besteht, eines ihrer Mittel zur Hauptsache gestempelt werde. Die Sache verhält sich nämlich folgendermassen: Ein Begriff lässt sich auf zweierlei Weise ausbilden a) durch Angabe seines Inhaltes, b) durch Angabe seines Umfanges. Die letztere Begriffsbildung ist die einzig mögliche bei den höchsten Begriffen, welche nicht mehr definiert werden können, weil sie keinen Oberbegriff mehr haben. In der Volksschule ist das letztere aber auch bei vielen hohen Begriffen das geschicktere und verständlichere Verfahren, auch wenn es sich nicht um höchste Begriffe handelt. Die Begriffsbildung durch Angabe des Inhaltes geschieht nun durch Abstraktion, in der Regel mit darauf folgender Subsumption. Diese Abstraktion erfolgt mit Hilfe der Vergleichung, sie kann aber auch oft ohne diese, allein durch Herausgreifen der wesentlichen Merkmale aus der Fülle des konkreten Stoffes geschehen. Die Vergleichung ist also Mittel der Abstraktion und nicht einmal das einzige. Bei Individualbegriffen z. B., welche allerdings in der Geometrie nicht vorkommen, ist dieses Herausgreifen der wesentlichen Merkmale das einzig mögliche Mittel der Begriffsbildung, weil hier eine Vergleichung ausgeschlossen ist. Die auf die Abstraktion folgende Subsumption vervollständigt den Begriff insofern, als sie ihm die noch fehlenden Unterarten unterstellt, soweit diese den Kindern bekannt sind. Diese werden dabei in Reihen geordnet, welche Thätigkeit man auch „verknüpfen" nennen kann. Alle Reihenbildungen (Verknüpfungen), welche nicht den Zweck verfolgen, Begriffe auszubilden, gehören nicht auf die Assoziationsstufe. Da, wie schon oben gesagt, die Bildung des Begriffes durch Angabe seines Umfanges, d. h. durch Aufzählung seiner Unterarten, oft bei Kindern die einzig mögliche ist, so kann demnach die Subsumption auch allein auftreten, ohne dass eine Abstraktion vorausgegangen ist. Daraus folgt, dass auch die Verknüpfung (Reihenbildung) auf der 3. Stufe nur ein Mittel der Begriffsausbildung ist. Näheres darüber wolle man im 29. Jahrbuch in meinem Aufsatze: Die 3. Stufe des Unterrichtes, nachlesen. Weder Vergleichung noch Verknüpfung sind demnach die richtigen Namen für die 3. Stufe, denn sie geben nicht den Zweck derselben, sondern nur Mittel zu diesem Zwecke an. Ihr Wesen besteht einzig und allein in der „Begriffsausbildung". Will man also das Fremdwort Assoziation verdeutschen, so ist der Ausdruck „Begriffsbildung", oder auch „Begriffe und Gesetze" die allein richtige Ueberschrift für die 3. Stufe. Z. hat mich total missverstanden und darum ist seine Korrektur der von mir gebrauchten Worte gründlich verfehlt. Das Missverständniss ist aber entschuldbar, da ich mich an der betreffenden Stelle ausserordentlich kurz und darum für den Leser wohl nicht deutlich genug ausgedrückt habe.

7. Was Z. über die Aufgabe der Systemstufe in seiner „Erwiderung" sagt, ist vollständig richtig. Er behauptet, er habe das Wort „Verlla-

gemeinerung" als Ueberschrift dieser Stufe in dem Sinne von „Ergebnis des Verallgemeinerns" gebraucht, also etwa gleichbedeutend mit „Verallgemeinertes". Diese Bedeutung kann das Wort allerdings haben. Die Systemstufe der Geometrie enthält auch thatsächlich Verallgemeinertes, also allgemeine Begriffe und Gesetze. Das ist aber nicht die Hauptsache an dieser Stufe. Alle Stufen legen dem Schüler eine geistige Thätigkeit auf, und jede eine besondere; in dieser Thätigkeit liegt das Wesen, der Zweck der Stufen. Hätte also das Sytem keine weitere Aufgabe als den auf der 3. Stufe durch Verallgemeinern (besser durch Abstrahieren) gefundenen Stoff einfach als daseiend mit Nachdruck zu konstatieren, so wäre es ganz überflüssig, denn das besorgt schon die 3. Stufe mit. Ebenso wie die Zusammenfassungen des konkreten Stoffes der Synthese nach ihren einzelnen Abschnitten und an ihrem Schlusse nicht als besondere Stufen angesehen werden, so dürfen auch die Zusammenfassungen der abstrakten Begriffe auf der 3. Stufe keine neue Stufen bilden. Erst wenn der Systemstufe eine besondere geistige Thätigkeit, welche die 3. Stufe nicht in sich schliesst, zugeschrieben wird, erst dann hat sie Existenzberechtigung. Und diese besondere Thätigkeit ist das Ordnen der allgemeinen Begriffe und Gesetze nach logischen Gesichtspunkten. Darin liegt ihr Wesen und ihr Zweck. Deshalb muss ich die Bezeichnung Verallgemeinertes für die 4. Stufe ebenso zurückweisen, wie etwa „Besonderes oder „Konkretes" für die 2. Stufe. In diesem Sinne habe ich den von Z. gebrauchten Ausdruck „Verallgemeinerung" für die 4. Stufe getadelt. Es muss heissen „Ordnung des Begrifflichen". Einen besseren deutschen Ausdruck für Systemstufe kann man gar nicht wünschen, weil derselbe die Thätigkeit und das Ergebnis des Ordnens zugleich bedeutet.

Hat denn nun aber Z. wirklich seine 4. Stufe richtig gebildet in dem soeben gezeichneten Sinne? In seiner 1. Einheit (über den Würfel) schreibt er: „4. Stufe". „Verallgemeinerung". „Hier gilt es, gewisse Begriffe aus dem konkreten Materiale herauszuschälen, letzteres gleichsam verdampfen zu lassen, damit sich das Salz der reinen Begriffe, der Regeln bleibend niederschlage". Nein, das ist nicht die Aufgabe der Systemstufe; diese Worte charakterisieren aber ganz vortrefflich die Assoziation. Es hätte getrost noch hierzu gefügt werden können: „Dieses Herausschälen der Begriffe aus dem konkreten Material der Synthese heisst Abstrahieren, welches in der Geometrie stets mit einem Verallgemeinern der Begriffe verbunden ist, und geschieht durch Vergleichen des konkreten Stoffes". Die Aufgabe, welche hier der 4. Stufe zugewiesen wird, steht also ganz und gar im Widerspruch mit den Ausführungen über diese Stufe in Zeissigs Erwiderung und über die Bedeutung, welche er jetzt dem Worte Verallgemeinerung beilegt.

Weiter: Der erste Satz in Zeissigs System über den Würfel lautet: „Sockel, Spielwürfel und die Eins des Rechensystems stimmen in der Form überein." Ich behaupte, das ist kein Systemsatz, denn er enthält weder einen Begriff, noch ein Gesetz der Fachwissenschaft Geometrie. Dieser Satz ist nichts weiter als eine kurze Zusammenfassung des Resultates eines Vergleiches und deshalb gehört er an das Ende des betreffenden Abschnittes

der Assoziation, ebenso wie die Zusammenfassung eines Synthesenabschnittes (etwa die bekannten Ueberschriften) zur Synthese gehören. Genau so verhält es sich mit dem 2. Satz des Systems: „Auch der Sockel und die Eins haben die Form des Spielwürfels. Sockel und Eins sind würfelförmig.“ Erst der 3. Satz („Die Würfelform zeigt 6 gleichgrosse Flächen, 12 gleichlange Kanten und 8 Ecken“) könnte ein Systemsatz genannt werden, wenn ihm einige noch fehlende wesentliche Merkmale des Begriffes Würfel hinzugefügt würden.

Ich könnte noch manches andere anführen, um mein Urteil, dass Z. die formalen Stufen anfängerhaft handhabt, zu beweisen, ich hoffe aber, dass das genügen wird, ihn zu veranlassen, seine Präparationen für die 2. Auflage, welche, nach seinen Andeutungen zu schliessen, in baldiger Aussicht steht, gründlich umzuarbeiten.

8. Z. wittert in meinen Worten: „Zeissig arbeitet mehr ins Breite, Martin-Schmidt mehr in die Tiefe“ (gesagt in Bezug auf die Sachgebiete) einen Tadel. Ich erkläre hiermit feierlichst, dass sowohl „die Breite“ als auch „die Tiefe“ für jedes der beiden Geometriebücher ein Lob sein sollte. Meine übrigen Ausführungen hätten Z. beweisen können, dass ich in Bezug auf die Sachgebiete auf seiner Seite stehe, indem ich die Formengemeinschaften, welche der Ausbreitung des konkreten Stoffes hinderlich sind, verwerfe. Mit dieser Erklärung ist wohl dieser Punkt erledigt.

9. Im Gegensatz zu Z. weise ich die Begründung, warum eine Körperform schön ist, vollständig ab. Ich habe behauptet, das Gefühl für die Schönheit müsse unserer Jugend durch vielfache Anschauung des Schönen, durch Gewöhnung anerzogen werden. Z. meint nun, auf diese Weise zwänge ich dem Schüler ein Schönheitsurteil auf. Das sei aber gar nicht im Sinne unserer Zeit, keine Behauptung dürfe der Schüler unbegründet lassen.

Z. macht mir hier einen unberechtigten Vorwurf. Wenn nämlich der Lehrer bei Anschauung einer romanischen Kirche urteilt: Die Säulenordnung gefällt mir, ich finde sie schön, so ist dieses Urteil der Ausdruck eines Gefühles, es ist ein Gefühlsurteil, aber kein auf logischen Gründen beruhendes Verstandesurteil. Ein Gefühl kann aber niemals aufgezwungen werden, es entsteht von selbst, oder es schweigt. Die Behauptung Zeissigs erinnert an die Anekdote, nach welcher ein Lehrer die Liebe seiner Schüler dadurch zu erzwingen suchte, dass er ihn mit dem Befehle: „Verfluchter Bengel, du sollst mich lieben, aber nicht fürchten“, tüchtig durchprügelt. Die ästhetischen Gefühle können ebensowenig wie die ethischen erzwungen werden. Wenn also der Lehrer behauptet: Diese Säulenordnung ist nach meinem und anderer Sachverständiger Urteil schön, so kann darin gar kein Zwang für den Schüler liegen, ebenso zu fühlen oder zu urteilen. Entweder stellt sich infolge dieses Urteils des Lehrers bei dem Schüler dasselbe Gefühl der Schönheit des Gegenstandes ein, und dann entsteht in ihm aus eigener Ueberzeugung ein gleichlautendes Urteil, wenn er das auch nicht ausspricht; oder das Schönheitsgefühl stellt sich nicht ein, dann wird er denken: Sagt, was ihr wollt, ich kann nichts Schönes an dem Dinge

entdecken. Von einem Zwange, zu urteilen, kann in keinem von beiden Fällen die Rede sein.

In meiner Schrift „Der gegenwärtige Stand der Geometriemethodik“ habe ich die Begründung der ästhetischen Urteile abgewiesen, weil man dabei überall auf sich widersprechende philosophische Theorien stösst. Doch Z. ist noch nicht überzeugt, und darum will ich noch auf ein zweites Bedenken aufmerksam machen. Z. meint, die ästhetische Begründung müsse deshalb gegeben werden, weil kein Kind ein unbegründetes Urteil aussprechen dürfe. In dieser Allgemeinheit ist die Behauptung falsch. Richtig ist nur, dass ein Kind kein Urteil aussprechen sollte, was nicht ein Ausfluss seiner inneren Ueberzeugung ist. Diese Ueberzeugung lässt sich bei Verstandesurteilen gewinnen durch logische Schlussfolgerungen, also durch Begründung. Diese Schlussfolgerungen können den Menschen zwingen, ein Urteil als richtig anzuerkennen, einen anderen Weg zur Ueberzeugung von der Richtigkeit eines abstrakt logischen Urteils giebt es nicht. Bei Verstandesurteilen hat demnach Z. recht, wenn er fordert, man solle kein Urteil aussprechen, das man nicht begründen könne. Wie ist es nun bei Gefühlsurteilen? Wenn ein kosendes Kind zu seiner Mutter sagt: Ich habe dich lieb, sollte dies Urteil mehr aus der inneren Ueberzeugung herauskommen, wenn das Kind alle möglichen Gründe anführen könnte, warum es seine Mutter lieb hat, als ohne das Bewusstsein dieser Gründe? Ich glaube kaum. Genau so ist es bei den ästhetischen Urteilen, die ebenso nur ein Ausdruck innerer Gefühle sind. Wenn ein Kind beim Anblick eines Gegenstandes seiner Freude Luft macht mit den Worten: „O, wie schön“, so ist das Urteil genau so wahr, das will sagen, genau so seiner inneren Ueberzeugnng entsprechend, als wenn es für dieses Gefühl noch ein Dutzend Gründe beizubringen vermöchte. Für ästhetische Urteile brauchen wir also keine Gründe, sie setzen nur ein Gefühl voraus. Wenn aber ein ästhetisches Gefühl nicht vorhanden ist, so werden es auch die begrifflichen Begründungsurteile nicht hervorzaubern. In beiden Fällen sind also die Begründungen überflüssig. Sie können aber meiner Meinung nach unter Umständen auch schädlich wirken. Gesetzt, ein Kind empfinde den Anblick eines Gegenstandes gar nicht als schön (und dieser Fall dürfte recht oft vorkommen), der Lehrer aber zwinge es in Zeissigs Sinne, so und so viele Gründe auszusprechen, warum der Gegenstand schön sei, kommen da nicht seine Urteile, sein Verstand mit seinem inneren Empfinden in Widerspruch, vorausgesetzt, dass das Kind diese Begründungsurteile nicht gedankenlos nachschwatzt? Ist das nicht eine innere Unwahrheit? Können wir das vor der Sittlichkeit verantworten? Nein; Begründungen sind nur dann angebracht, wenn sie dem Menschen eine bestimmte Ueberzeugung aufzuzwingen vermögen. Das ist bei begrifflichen Urteilen der Fall, wenn diese hübsch unter sich sind, dann können zwei immer ein drittes mit Notwendigkeit setzen. Zu Gefühlen können uns aber begriffliche Urteile nicht mit Notwendigkeit hinzwingen, darum sind die Begründungen der ästhetischen Gefühlsurteile überflüssig, manchmal sogar schädlich. Ich glaube, damit habe ich alle Hauptpunkte in Zeissig's Erwiderung berührt.

Zum Schlusse möchte ich ihm nur noch meinen Dank aussprechen über die wider Erwartung ruhige und sachliche Art, in welcher er seine Erwiderung gehalten hat, vorausgesetzt, dass ich diese Rücksichtnahme nicht dem Redaktionsstift zuzuschreiben habe. In diesem Tone wird eine weitere Diskussion möglich sein. Und meinen Dank will ich bethätigen, indem ich Herrn Z. hiermit nachdrücklichst darauf aufmerksam mache, dass es keinem Schriftsteller gut ansteht, wenn er Worte und Gedanken anderer gebraucht, ohne diese ausdrücklich als entlehnt auf übliche Weise zu kennzeichnen. Herr Z. wacht ohne Ursache mit Eifersucht darüber, dass kein anderer seine Ideen über die Geometriemethodik ohne Nennung der Quelle gebraucht (cf. „Deutsche Blätter", Jahrg. 1900, No. 8, den Artikel seines Kompagnons gegen Rektor Brückmann-Königsberg, und Jahrg. 1901, No. 33, seinen eigenen über mich), deshalb sollte er aber auch in bezug auf sich selbst besonders streng sein in der Achtung der geistigen Erzeugnisse anderer. Vorläufig erinnere ich ihn nur daran, dass der Schlusssatz seiner Erwiderung: „Ursprünglich Gedachtes neu, immer wieder und tiefer zu durchdenken und es gleichsam in den Kreislauf unseres geistigen Blutes zu nehmen, ist allgemein ein Schutzmittel . . . gegen Verkehrtheiten", die üblichen Anführungsstrichelchen vermissen lässt, obgleich dieser vornehme Gedanke nach Inhalt und Form nicht seinem eigenen Kopfe entsprungen, sondern einer Arbeit des Herrn Dr. Glöckner (24. Jahrbuch S. 279) entnommen ist. Endlich möchte ich ihn bitten, meine Abhandlung über die Geometriemethodik der Gegenwart noch einmal durchzulesen, vielleicht findet er dann, dass die Widersprüche, welche er in meiner Arbeit entdeckt zu haben glaubt, in Wirklichkeit Widersprüche sind zwischen seiner eigenen Theorie und Praxis.

II.

Ueber die Reinlichkeit in unseren Schulen.

Von Dr. med. E. Pause.

In der Barbierstube eines Städtchens im Altenburger Westkreise blieb mein Auge auf einer Ministerial-Verordnung haften, die da aushing. Datiert vom 12. Nov. 1896, betraf sie die Regelung des Schlafstellenwesens. Als Arzt gewahrte ich zu meiner Freude, dass das Ministerium in sehr verständiger, fürsorglicher Weise gewisse Anforderungen an die Quartiergeber und an die Schlafräume stellt, die „Quartiergänger, Schlafsteller, Schlafburschen, Schlafmädchen" (wie es in der Verordnung heisst) aufnehmen sollen.

Punkt e) dieser Verordnung lautet: Die Schlafräume sind täglich zu reinigen und zu lüften und allwöchentlich mindestens einmal zu scheuern.

Ich bat mir die Verordnung aus. Zu welchem Zwecke? Um sie gleichsam höher zu hängen, weithin bekannt zu geben. Wie nehmen sich neben den mindestens 52 gründlichen Reinigungen dort die 3—6, oder wenn's hoch kommt, 8—12 grösseren Reinigungen der Schulen aus! Und

den täglichen kleinen Reinigungen dort stehen hier auch nur 2 die Woche gegenüber!

Da, wo ein Raum mehrmals täglich von 20, 30, 40, 50 Kindern betreten wird, muss selbstverständlich das 20, 30, 40, 50fache des Schmutzes hineingetragen werden, als in einen Raum, der nur abends von 1 oder einigen wenigen Personen betreten wird. Demnach, wenn unsere Schulen täglich gescheuert würden, wofern es anginge, es wäre nicht zu viel. Was würde man sagen, wenn eine Familie, die ein riesiges Haus von drei Stockwerken bewohnte und täglich bei sich den Besuch von etwa 1000 Kindern empfinge, auf die Frage nach der Zahl der ständigen Dienstboten antwortete, sie hielte sich trotz der Grösse und Zahl der Räume und des enormen Besuchs nur — einen Hausmann! Der hielte die 50 Zimmer, die Treppen, Säle, Gänge, die 150 grossen Fenster, alles in Ordnung. Im Winter habe er auch noch die Heizung der 50 Oefen zu besorgen und ausser der Lüftung, der Oeffnung und Schliessung des Gebäudes noch so manches andere. — Aus Erfahrung weiss ich, dass manche Schulleiter nicht sehen oder nicht sehen wollen. Andererseits ist es ein ganz ungesunder und einer Stadt unwürdiger Zustand, die gründliche Reinigung oder stete ordnungsgemässe Instandhaltung eines Hauses von der Grösse unserer Schulgebäude von einem Hausmanne zu verlangen. Man denke an die Arbeit, die eine kleine Wohnung erfordert, um sie rein zu machen, rein zu erhalten!

Alle Gemeinden sollten sich die häufige und gründliche Reinigung ihrer Schulgebäude zum Wohle ihrer heranwachsenden Jugend, der Zukunft des Staats, zur Pflicht machen. Eine bürgerliche Wohnung wird, wenigstens „wo es reinlich zugeht", täglich gewischt, oder allwöchentlich einmal gescheuert. Die Räume einer Schule hätten eine Reinigung um so viel häufiger nötig, als die Zahl der sie Betretenden viel grösser ist, als die in einem Privathaus.

Es giebt in jeder Stadt eine nicht geringe Anzahl bedürftiger ärmerer, rüstiger Frauen, denen man sehr wohl die häufige gründliche Reinigung der Schule übertragen kann. Sie würden gern den dafür gebotenen regelmässigen Verdienst mitnehmen. Einer Stadt von etwa 25000 Einwohnern, deren Ausgabe und Einnahme jährlich mehrere Hunderttausende beträgt, würde die von uns geforderte, hygienisch notwendige Reinigung jährlich etwa 4000 Mark kosten. Ich habe da gerechnet, dass in jedes Schulgebäude Sonnabend Nachmittag sich je 20 Scheuerfrauen begeben und einige Stunden gründlich scheuern, Fenster putzen etc.[1] Jedenfalls stellt sie sich für die Stadt durchaus nicht unerschwinglich vor, von der Notwendigkeit aber wird jeder mit etwas Reinlichkeitssinn begabte Mensch wohl durchdrungen sein. Unter der Aufsicht des Schulhausmannes, der als Haus meister fürs Haus nicht zu entbehren ist, hätte die Reinigung zu geschehen. Bei Neubauten könnte übrigens wohl in Frage kommen, die Schulzimmer

[1] Die bisherigen Vergütungen der Hausmänner für die Reinigung kämen dann in Wegfall. Dafür wäre von der Stadt Seife, Schrupper, Scheuerhader anzukaufen, die drei grossen S, die der Kaiser nicht mit Unrecht als wichtig im Kampfe gegen die Tuberkulose auf dem Tuberkulose-Kongress 1899 hingestellt hat!

so herzurichten, dass sie wie chirurgische Operationszimmer durchaus ab- und auswaschbar sind. Sieht man doch selbst in kleineren Mittelstädten Fleischerläden besserer Sorte mit sauberen glasierten Platten ausgelegt, so dass an Wände und Fussboden sich kein Staub festsetzen kann. Der ganze Raum ist auswaschbar. — Sollte, was dem einzelnen Fleischer möglich ist, ja, was er der Reinlichkeit der Ware und seiner Kunden wegen thut, einem städtischen Gemeinwesen nicht möglich sein zum Besten ihrer Kinder, des folgenden Geschlechts, der Zukunft, der Hoffnung der Stadt? Vor der Schule sollten Abtreter in solcher Menge, Grösse und von solcher Beschaffenheit liegen, dass ganz wenig Schmutz ins Schulgebäude getragen würde. (Denn mit und an den Tausenden von Schuhen wird jedenfalls am meisten hineingelangen). Ich rechne dazu auch einige feuchte (befeuchtete) grosse Kokosmatten, auf denen man sich abstreichen kann. Man hat ärztlicherseits vorgeschlagen, solche in grosse, ganz flache niedrige Blechkästen zu legen und diese mit einer antiseptischen Lösung zu füllen[1]). So vor Kinderzimmern angebracht, will man das Hineintragen schädlicher Keime in diese Kinderzimmer verhüten. Denn man kann aus den Thatsachen schliessen, dass die Skrofulose, die skrofulöse Anschwellung der Halsdrüsen, oftmals in einer Infektion ihren Grund hat: die Hände der auf dem infizierten, schmutzigen Boden kriechenden Kleinen werden gelegentlich in den Mund gesteckt, da entfachen die infektiösen Keime eine langsame Entzündung und örtliche Drüsenanschwellung.

Ein paar Ausgaben für solche hygienische Einrichtungen würden sich durch bessere Gesundheit aller (die Lehrer eingeschlossen) bezahlt machen. Die Stadtleitungen müssten eine Ehre darein setzen, die Schulen mit den denkbar besten hyg. Einrichtungen zu versehen, dann wären die Schulen zugleich recht praktische Bildungsstätten der Reinlichkeit. Das wäre nicht zu unterschätzen, denn Hygiene ist eigentlich nichts weiter als „Reinlichkeit in jeder Hinsicht". — „Es ist unbestreitbar, dass eine Nation, die der Reinlichkeit huldigt, die der Uebung der Gesundheitspflege mit Eifer und Verständnis ergeben ist, vor andern, bei denen das nicht der Fall ist, vieles voraus hat und auf eine hohe Stufe des Wohlstandes gelangen muss, weil ihr das höchste leibliche Gut, die Gesundheit, in hervorragendem Masse gewahrt bleibt. Wo der Einzelne mit seiner Gesundheit gut hauszuhalten versteht, da wird auch vermieden, dass der Nächste in Gefahr gerät. Die Hygiene ist die Gesundheitswirtschaftslehre, wie der Altmeister M. von Pettenkofer definiert, und diese muss im Volke gepflegt werden." Die Schulen, sage ich, sollten zu Musteranstalten der Reinlichkeit in jeder Hinsicht gemacht werden, dann würden sie ganz von selbst mächtig zur Förderung eben der geforderten Hygiene und der Volkswohlfahrt beitragen.

---

[1]) Man achte derlei Vorschläge nicht für gering und kleinlich. Mit der Hygiene ist's wie mit einem Mosaikbild. Sie setzt sich wie dieses aus vielen einzelnen kleinen Steinen aus vielen einzelnen Massnahmen zusammen und jede hat ihren Wert und ihre Bedeutung und alle zusammen machen ein einheitliches Ganzes, etwas Vollkommenes aus.

III.

Zu dem Orthographie-Erlass des französischen Unterrichtsministers.

Wer nur einigermassen mit den französischen Verhältnissen vertraut ist, der musste sich im Voraus sagen, dass auch der von uns veröffentlichte Erlass des Ministers G. Leygues [1]) in Frankreich den masslosesten Anfeindungen ausgesetzt sein würde. Einmal war es vorauszusehen, dass die regierungsfeindliche Presse über Herrn Leygues herfallen würde; sodann konnte es nicht fehlen, dass die *Académie Française*, die sich allein für befugt hält, über Gesetze der französischen Sprache zu entscheiden, ihre Stimme erheben würde.

Die französische Lehrerzeitschrift *Le Volume* [2]) bringt einige bezeichnende Artikel, die wir unseren Lesern nicht vorenthalten dürfen. S. 165 ff. (Nr. 6, 10. Nov. 1900) bietet zunächst eine Zusammenstellung feindlicher Zeitungsartikel. Wir geben daraus folgende Proben.

„Mit der Zertrümmerung der Sprache wird begonnen, um mit der Zertrümmerung der Gesellschaft zu enden“ *(Echo de l'Yonne)*. — „Es handelt sich um nichts als um Speichelleckerei gegenüber der Unwissenheit, der Faulheit, der Dummheit, der Gemeinheit, der Mittelmässigkeit und der groben und lüsternen (!!) Eitelkeit .... Illitteraten soll die litterarische Laufbahn geöffnet werden .... Der Erlass ist eine Prämie für die Nullen ... nichts als die Vollendung des längst begonnenen Werkes der Zersetzung. Warum sollte man auch nicht mit dem Französischen aufräumen? Räumt man doch auch mit Frankreich auf!“ *(Revue hebdomadaire*, 8. Sept.). — „Wenn schon gewisse Leute darüber sind, alles zu demolieren, das Heer, die Disziplin, das Kapital und all den veralteten Kram, unter dessen Schutz unsere Väter in Frieden lebten, warum sollte das Werk da nicht gekrönt werden durch völlige Vernichtung der Rechtschreibung?“ *(Illustré*, 9. Sept.). „Eine franzosenfeindliche Massnahme .... eine neue Enthüllung des kosmopolitischen Intellektualismus, der unter dem wohlthätigen Tau Dreyfusischen Goldes seine Blüten erschlossen hat.“ *(Le Cosmos*, 1. Sept.). — „Freche, händelsüchtige Neuerer! Kaum 25 Jahre, und der republikanische Sieg hat aus uns das heruntergekommene, ideallose, lieb- und glaubenslose Volk gemacht, das wir heute sind .... Parasitäre Krankheiten greifen ja immer gealterte und verdorbene Organismen an. So ist's mit unserem armen Frankreich .... Nur noch ein alter Baum ist es, zwar noch von achtunggebietender Erscheinung, aber kahlen Hauptes und hohlen Stammes, zerfressen von all dem Aussatz, den der revolutionäre Geist erzeugt, und das Unglück will es, dass die politische Leitung, der Frankreich unterworfen ist, nur in der Ausbeutung dieser Krankheiten besteht“. *(Le Gaulois*, 15. Sept.). — Die *Union Nontronnaise* sieht in dem Erlass eine Probe der Tyrannei, die die Gewalthaber über Verstand und Gewissen der Franzosen auszuüben gedenken. Mit der Moral wird man schalten und walten wie mit der Recht-

---

[1]) Päd. St. XXII., I., S. 47 ff.

[2]) Päd. St. XXII., III., S. 220 ff.

schreibung. „Gottes Name wird geächtet, die Geheimnisse der Religion verhöhnt. Die christliche Ehe muss der Ehescheidung weichen. Die Verbrechen der Schreckenstage werden verherrlicht!“ u. s. w. *La Corporation* meint: „Blödsinnig, aber echt jakobinisch!“ — „Herr Leygues“ — so lässt sich *Mémorial de la Loire* vom 18. August vernehmen — „der Gemüsen und Näschereien gegenüber so sanftmütig ist, ist natürlich sehr hart gegen Gott. Nach seinem Willen sollen wir künftig schreiben *Hôteldieu*, *Fêtedieu* [1]), in einem Wort, wobei dem p. p. Gott der grosse Anfangsbuchstabe entzogen wird ... Vor Gott braucht man sich ja nicht zu fürchten! Nur nicht genieren! *Fête* bekommt den grossen, *Dieu* den kleinen Buchstaben: das wiegt sich auf. Und ebenso wollen wir für *Te Deum* schreiben *Tedeum*, um die Klerikalen zu ärgern.“

Herr Jules Payot, der Verfasser des Aufsatzes, giebt noch weitere Proben aus den Zeitschriften *Le Soir* (18. August), *Patrie* (14. September), *Le Nouvelliste du Mans* (18. August), *El Pungolo* (3. Sept.), *Tablettes* (8. Sept.), *La Paix* (17. Sept.) und *Éclair* (26. Sept.). Wir denken uns den Dank unserer Leser zu verdienen, wenn wir sie damit verschonen. Sie werden aus dem von uns Gegebenen schon ersehen, wie die Sache liegt. Die Royalisten und die Klerikalen — also die Staatsfeinde — sind Gegner der Reform; die Regierung und die Republikaner sind dafür. Es wird eben in Frankreich schliesslich alles zur politischen Parteisache. Darin aber liegt gerade die Gewähr, dass die Reform durchdringen wird.[2])

In Nr. 10 (S. 329) bringt *Le Volume* die kurze Notiz, dass die *Académie Française* nach einer Sitzung vom 30. September mit dem Minister des öffentlichen Unterrichts Fühlung genommen hat. Nr. 14 (vom 5. Januar) berichtet, dass über die meisten Punkte bereits eine Einigung erzielt worden ist, und dass über strittige Fälle weiter beraten werden soll. Nr. 15 endlich, vom 12. Januar, giebt weitere Nachrichten aus der Zeitschrift *Le Temps*. Aus diesem Aufsatz geht hervor, dass sich die *Académie* namentlich gegen die vorgeschlagene Unveränderlichkeit der mit *avoir* verbundenen Participia perfecti passivi sträubt. Man will diese Regel erhalten, um den Werken der französischen Dichter auch in Zukunft das musikalisch so kostbare *e muet* zu erhalten.

Aus den vorstehenden Mitteilungen, die *Le Volume* ohne Kommentar giebt, geht nur hervor, dass die Reform rüstig fortschreitet. Der Erlass hatte keine Regel abgeschafft, er hatte für die Schule nur Duldung einer Anzahl von Freiheiten verordnet, deren sich gebildete Franzosen im mündlichen und schriftlichen Gebrauch ihrer Sprache längst bedienten. Soweit die *Académie* diese Freiheiten gebilligt hat, werden sie nun zur Regel erhoben, nicht nur für die Schule, sondern auch für die Litteratur.

---

[1]) Der Erlass rät gerade von dieser Schreibweise ab!

[2]) Ist seitdem bereits geschehen. Wir können heute unseren Lesern mitteilen, dass die Académie Française und das Unterrichtsministerium bereits an weiterer Vereinfachung der Rechtschreibung arbeiten. (Korrekturbemerkung).

Dass sich die *Académie* gegen anderes, wie z. B. gegen die Abschaffung der Participialregeln, vorläufig noch sträubt, ist gewiss nicht zu verwundern. Die Aenderung hat freilich ihre Bedeutung für den französischen Vers; aber auch nur für diesen. Uebrigens hiesse es sehr gering von den französischen Dichtern denken, wenn man annehmen wollte, sie könnten nach Wegfall dieser Regeln keine guten Verse mehr schreiben. Auch hier wird die *Académie* schliesslich der Schule, die die Bedürfnisse des praktischen Lebens ins Auge fasst, endlich nachgeben müssen. Die französische Schule wird aber, dem Erlass getreu, auch gegen den Widerspruch der *Académie* die Nichtbeachtung der Participialregeln auch fernerhin *dulden* — gefordert hat sie ja der Erlass ausdrücklich nicht —; und wir Ausländer haben selbstverständlich die Verpflichtung, auch unsere Schüler nicht mit Dingen zu quälen, mit denen die Franzosen ihre Jugend verschonen, und die fürs Leben wirklich ohne jeden Belang sind.

Zwickau, den 13. Januar 1901. Dr. Johannes Hertel.

C. Beurteilungen.

Hinter der Mauer. Beiträge zur Schulreform mit besonderer Berücksichtigung des Gymnasialunterrichts. Ein Buch für Verzieher und Verbildete. Marburg. N. G. Elwert'sche Verlagsbuchhandlung. 1899.

Im allgemeinen ist es dankbar zu begrüssen, wenn das gebildete Publikum auch seinerseits bei so wichtigen Fragen, wie Schulreform, seine Stimme erhebt. Denn in Dingen, von denen die Wohlfahrt eines ganzen Volkes so unmittelbar abhängt, wie von seiner Jugenderziehung, muss dieses Volk unbedingt gehört werden. Gleichgiltigkeit gegen sie ist ein sehr bedenkliches Zeichen.

Der Verfasser, der seinen Namen verschweigt, ist ein früherer Gymnasiast, der auf seiner Schule recht schlimme Erfahrungen gemacht hat. Allem dem Groll, der sich in ihm infolgedessen aufgehäuft hat, macht er Luft durch eine Flut von Besserungsvorschlägen u. wüsten Schimpfereien. Wie umfassend seine Reformvorschläge sind, geht aus den Kapitelüberschriften hervor, die ich in ihrer genauen Reihenfolge gebe: Gymnasialbildung. — Theorie und Wirklichkeit. — Latein und Griechisch. — Punctum saliens. — Liebe zur Schule. — Anschauungsunterricht. — Künstlerische Bildung. — Zeichenunterricht. — Erziehung zur Selbstständigkeit. — Zukunftsunterricht „Urania“ zu Berlin. — Die häuslichen Arbeiten. — Ueberschätzung der Jugend. — Deutscher Aufsatz. — Deutsche Lektüre. — Theater. — Fremdwörterunfug. — Zu grosse Schritte. — Sprachunterricht. — Zu früh! — Praktischer Sprachunterricht. — Grammatik. — Deutsch. — Vergleichender Sprachunterricht. — Gedächtniskram. — Geschichtsunterricht. — Geographie. — Tagesgeschichte. — Lückenloser Fortschritt. — Elfjährige Schulzeit. — Keine Rast und Ruh. — Um diesem ungeordneten Sammelsurium den Anschein der Ordnung zu geben, steht zu Anfang eine I, vor dem Kapitel „Latein und Griechisch“ eine II, vor „Liebe zur Schule“ nochmals eine II, vor „Die häuslichen Arbeiten“ eine III und vor „Gedächtniskram“ eine IV.

Der Zweifel, ob es jemandem zustehe, über alle diese Themata das letzte Wort sprechen zu wollen, der, wie es Vf. selbst gesteht, bei seiner „Versetzung nach Oberprima mit geradezu trostlosen Aussichten der Maturitätsprüfung entgegenging“ und in diesen letzten Semestern alles nachgeholt hat (S. 58), scheint ihm

nicht gekommen zu sein. Vor seinem Richterstuhl giebt es kein Erbarmen. Da heist es S. 17: „Was Rousseau vor mehr denn hundert Jahren zugerufen — „commencez donc par mieux étudier vos élèves, car très-assurément vous ne les connaissez point!“ — das hat auch heute noch seine volle Gültigkeit, denn nichts hat sich seitdem gebessert; alles ist beim Alten geblieben.“ Unter „Liebe zur Schule“ findet sich die Stelle: „An Jene wollen wir hier denken, die in ihrer Verzweiflung den Tod suchen, die in der „glücklichsten Zeit des Lebens“, in den „sorgenlosen“ Tagen der Jugend das Dasein als eine unerträgliche Last von sich werfen! Möchte uns das klägliche Ende dieser Unglücklichen, welche die Schule auf dem Gewissen hat, eine ernste Mahnung sein.“ Wer „Jene“ sind, wird leider nicht gesagt. Wie können wir Lehrer aber auch nicht begreifen, wie einfach doch das Unterrichten ist! Nichts leichter, als den Jungen etwas beibringen! „Spielend sollen sie lernen, wie sie es auch ausserhalb der Schule thun, lernen, ohne sich dessen bewusst zu werden, geradeso, wie das Kind seine Muttersprache lernt.“ Da fehlen nur noch die berühmten Dessauer „Unfugsstunden“, und wir wären glücklich wieder beim alten Basedow.

Allerdings scheinen an dem Gymnasium, an dem der Verfasser unterrichtet worden ist, seltsame Zustände geherrscht zu haben. S. 21 sagt er: „Uns erteilte ein Professor von der Tertia bis zur Prima Physikunterricht, ohne dass wir dabei jemals irgend welche physikalischen Apparate zu Gesicht bekamen, obschon sich solche sehr wohl im Besitze unserer Anstalt befanden! Selbstverständlich war die Folge, dass wir nichts lernten und dass wir die langweilige Stunde dazu benutzten, heimlich Romane zu lesen, indessen auf anderen Schulen, wo eine vernünftigere Methode geübt wurde, der Physikunterricht derart das Interesse der Schüler erregte, dass sie hinterdrein zu Hause aus eigenem Antriebe allerhand physikalische Experimente anstellten.“ Auf den naheliegenden Schluss, dass auch in anderen Fächern andere Schulen die Teilnahme ihrer Zöglinge so zu erregen wissen, dass sie die Ihnen im Unterrichte liebgewordenen Fächer zu hause pflegen — ich könnte ihm dabei verschiedenes Material aus dem Sprachunterricht liefern — ist der Verfasser nicht gekommen. S. 8 ff. wird der Schule im Allgemeinen der Vorwurf gemacht, dass sie ihre Aufgabe, den Schülern eine in sich abgeschlossene Bildung zu geben, die als allgemeine Grundlage dienen könne, schlecht erfülle. Anstatt „Liebe zur Wissenschaft“ und „ideale Auffassung des Lebens“ anzubahnen — ruft der Verfasser uns allen zu — „lasst ihr aus euren Händen jene zahlreiche Schaar von Käuzen hervorgehen, welche die Schule in dem stolzen Bewusstsein verlassen, nunmehr mit ihrer Bildung fertig zu sein und die Weisheit mit Löffeln genossen zu haben, züchtet ihr jene Parasiten der Wissenschaft, die in dem gewählten Berufe nur ihre Bauchinteressen (!) erblicken“ u. s. w. Und einige Zeilen weiter wird behauptet: „Ich schildere keine Ausnahmeerscheinungen, ich schildere die Regel.“

Noch einige Proben von dem Ton der Polemik des Vfs. S. 11 spukt ein Gedanke „höchstens noch in den Köpfen verschrobener Philologen.“ S. 12: „Man sollte hier wirklich einmal aufhören, sich mit Redensarten besoffen zu machen.“ S. 13: „Wer gleichzeitig . . . so recht eigentlich den Typus unserer Philologen kennen lernen und einen Begriff davon bekommen will, wess' Geistes Kinder die grosse Mehrzahl dieser Herren sind, dem empfehle ich, mit offenen Augen und Ohren einer solchen Klassikerstunde beizuwohnen oder die Noten durchzulesen, welche als „Kommentar“ zu den alten Autoren geschrieben sind. Was da oftmals zu Tage kommt, das ist nicht ein Hohn auf den Geist der Antike, sondern Geistlosigkeit überhaupt.“

Das Buch schliesst mit einer

Drohung. Wenn nicht bald in den unhaltbaren Gymnasial-Zuständen Wandel geschaffen wird, so gedeihen die Mädchengymnasien und das Frauenstudium, „denn die Weiber sind von Natur für eure geistige Handwerksarbeit geradezu wie geschaffen." „An Reformen soll man denken, damit nicht durch die studierenden Frauen die geistige Bildung Gefahr läuft, auf ein noch tieferes Niveau herabzusinken, und wenn die grosse Menge unserer Schulmänner diese Notwendigkeit nicht zu erkennen vermag" (und das schreibt die gute Seele im Zeitalter der Schulreformen!) „und den Uebelständen verständnislos gegenüber steht . . . so sollten die Wenigen, die tiefer und weiter blicken, um so thätiger sein und die Heerde mit der Hetzpeitsche vorwärts treiben." In dem Tone geht es weiter. Auf S. 91 zeugt ein „sic volo, sic jubeo" und ein „Quo usque tandem" von der klassischen Bildung, die der Verfasser doch nicht ganz abstreifen kann, und S. 92 schliesst das Buch mit: „Los von Rom!"

Ich habe absichtlich das Buch eingehend besprochen, um mir den Vorwurf zu ersparen, als ginge ich mit einigen Redensarten über den Inhalt hinweg. Ich schliesse mit der Frage: „Wie kann es der Vf. mit seiner Ehre vereinbaren, ein Buch, das auf 91 Seiten einen ganzen grossen Stand in unerhörter Weise verunglimpft, anonym erscheinen zu lassen?"

Zwickau (Sa.).

Dr. Johannes Hertel.

Dr. H. Gaudig, Wegweiser durch die klassischen Schuldramen. 4. Abt. Gera und Leipzig. Theodor Hofmann. 1899. — Mk. 6,—, geb. Mk. 7,50. — 600 S.

Vorliegendes Heft enthält: Heinrich v. Kleists Leben (284 S.), den Prinzen von Homburg (68 S.), Shakespeares Julius Caesar und Macbeth (112 S.), Lessings Hamburger Dramaturgie (135 S.).

Zunächst rechtfertigt der Verfasser die Behandlung von Kleists Leben mit der Höhe der Strebeziele dieses Dichters, mit der Uebersichtlichkeit seines Lebens und den darin anschaulich hervortretenden Ideen, die das höhere Kulturleben des deutschen Volkes um die Wende des 18. und 19. Jahrhunderts bedingen, sowie mit dem engen Zusammenhange zwischen Kleists Leben und dem Prinzen von Homburg. Gestützt auf gründliche litteraturkundliche, philosophische und kulturgeschichtliche Kenntnisse, gelingt es thatsächlich Gaudig, in anziehender Weise den Werdegang Kleists, in dessen Ehrgeiz er die allgewaltige Triebkraft und in dessen Empfindlichkeit für anderer Werturteile über ihn er eine scharf ausgezogene Linie seines Charakters erkennt, ebenso psychologisch begreiflich als dramatisch lebendig darzustellen. Hierbei tritt er vielfach den anderen Kleistbiographen, und wohl meist mit Recht, entgegen, so der Ansicht Isaaks, dass der aus dem Offizierstande austretende Kleist „ein enthusiastischer Anhänger jener ästhetischen Revolution", deren Hauptstimmführer Schiller und Goethe waren, gewesen sei. Die eigentümlichen Handlungen Kleists infolge seiner Weltvergessenheit in der Gesellschaft hält er nicht für Unarten wie Wilbrandt, sondern für Erscheinungen und Folgen seiner genialen Natur. Im Gegensatz zu Brahm meint er, dass es sich bei jenem Entschlusse, über den Kleist auf der Würzburger Reise mit sich ins Reine kommen wollte, um die Poesie gehandelt habe, und erkennt Kleist nicht bloss das Recht, sondern auch die Pflicht zu, ein Amt abzulehnen: „denn eine sorgfältige Reflexion auf seine Natur hatte ihm erkennen lassen, dass es ihm unmöglich war, Berufsarbeit und Bildungsarbeit in friedlich-schiedlichem Nebeneinander auszuüben". Weiter äussert Gaudig: „Vielleicht hat niemand so das Unglück des steten Reflektierens auf sich selbst empfunden wie eben Kleist; niemand vielleicht so bestimmt die Erfahrung gemacht, dass selbst dem eindringlichsten Nachdenken über sich selbst der Untergrund des seelischen Lebens dunkel bleibt". Die erste Spur der

Hinneigung Kleists zum Landleben findet er in dem zweiten Brief über seinen Dresdener Aufenthalt uud zeigt auf Grund der Seelengeschichte Kleists, dass das Landleben für diesen nicht Mittel, wie Isaak will, sondern Zweck gewesen sei, da Kleist wirklich geglaubt hat, im Landleben Ruhe für sein unruhiges Herz zu finden. „Die Schroffensteiner“ wurzeln nach G. in der Anschauung Kleists, dass Gott unerkennbar sei; „eigenste seelische Erfahrungen“ hat hier Kleist dramatisch verwertet. Dieses Drama ist ein Charakterdrama, und zwar „eine Tragödie des Misstrauens“. Wilbrandts Behauptung, dass mit dem IV. Akte die Kraft oder der gute Wille des Dichters erlahme, bestreitet G.; „doch ist auch ihm die Ursula der tollste deus ex machina und der Schluss der gross angelegten Tragödie ein Musterbeispiel des Tragikomischen“. Das Guiskardfragment zeigt nach G. nicht einen Stil, in dem sich der antike und der moderne zu einem höheren Dritten vereinigt haben, sondern einen Wechsel, der ein feineres Stilgefühl verletzen muss. Im Amphitryon Kleists feiert „die Treue des Weibes einen Triumph, wie er erhabener kaum gedacht werden kann“; denn im Gegensatz zu Brahm meint G., dass „der Schwerpunkt des Interesses“ für Kleist in dem Kampfe und dem Siege der Gattenliebe der Alkmene liegt. „Den zerbrochenen Krug“ bezeichnet G. als Charakterlustspiel. „Penthesilea“, dies „dämonische Lied der Leidenschaft“, steht ihm hinsichtlich des Dramatischen weiter hinter Kleists anderen Dramen zurück. Die Hauptveranlassung zur Abfassung des „Käthchens von Heilbronn“ findet G. in dem Drange, im Gegensatz zu Penthesilea“, ein durch Hingebung mächtiges Mädchen zur Heldin eines Dramas zu machen“. „Käthchen ist in ihrer unbedingten Hingabe das Mädchen, wie es Kleist liebte“. Eine Beziehung dieses Dramas zur Gegenwart bestreitet G., sondern bezeichnet es als dramatisiertes Mädchen. Hinsichtlich der Erzählungen Kleists ist er der Ansicht, dass sie „die Kunstform der Novelle“ typisch rein ausprägen. Wiewohl er nun Ihering vorwirft, er verkenne, dass Kohlhaas ein Strafamt auszuüben glaubt, in Wahrheit aber ein Racheamt ausübe, wendet er sich gegen Goethe, der das Thema des Kohlhaas zu dem „Unschönen in der Natur“, zu dem „Beängstigenden“ rechnet, mit dem sich die Dichtkunst bei noch so künstlerischer Behandlung weder befassen noch aussöhnen könne, und empfiehlt „Michael Kohlhaas“ für die Privatlektüre, über die er beachtenswerte Bemerkungen macht. Mir scheint Altmeister Goethe auch hier das richtige getroffen zu haben. Wegen der von ihm gerügten Fehler halte ich „Kohlhaas“ nicht zur Privatlektüre geeignet. Ausser dieser Novelle empfiehlt der Verfasser noch die beiden Dramen „Die Hermannsschlacht“ und „Den Prinzen von Homburg“ für die Privatlektüre und zwar als Kraftprobe auf die Fähigkeit des Schülers, ein deutsches Drama zu lesen. Darin pflichte ich ihm gern bei, und zwar unbedingt in Bezug auf die Hermannsschlacht mit ihrem „wenig kunstvollen Aufbau“ und scharf ausgeprägten Typus des „Charakterdramas“. Als solcher fasst der Verfasser auch „den Prinzen von Homburg“ auf, den er Kleists Meisterwerk nennt und meint: „Was Kleist in seinem „Prinzen von Homburg“ darstellen wollte, war die hochbedeutsame charakterologische Entwicklung, die sein Held durchläuft“. Wiewohl nun der Verfasser mit grossem Geschick nachzuweisen sucht, dass diese psychologisch durchaus begründet sei, hat er mich davon nicht überzeugen können. Ist es bei dem hohen Heldensinne Homburgs und seiner schwärmerischen Liebe denkbar, dass ihm im 3. Anfange der „Wille zum Leben“ den Verzicht auf die Geliebte und auf allen Heldenruhm abzwingt, und er nur „nach Fortexistenz, nach dem blossen, alles Inhalts beraubten Dasein“ verlangt? Auch der Charakter des Grossen Kurfürsten ist verzerrt, da Kleist ihm, wie G. selbst zugiebt, „geradezu einen Hang zum Spielen“ angedichtet hat.

Aus Raummangel muss ich von einer Besprechung der übrigen Aufsätze des vorliegenden Heftes ab-

sehen, stehe aber nicht an, trotz der gemachten Ausstellungen diese interessante Schrift warm zu empfehlen.

Martin Greif. General York, vaterländisches Schauspiel in 5 Aufzügen. Schulausgabe. Leipzig. C. F. Amelangs Verlag. 1899. 67. S.

Können Greifs Werke auch nicht mit in den Bereich der Schullektüre gezogen werden, so ist es doch die Pflicht der höheren Schulen, ihre Schüler zum Lesen derselben anzuregen. Greifs jüngstes Drama, das vorliegende Schulausgabe ohne Erklärungen und Einleitung darbietet, eignet sich, um ihn als Dramatiker kennen zu lernen, allerdings weniger des dramatischen Aufbaues, der zu wünschen übrig lässt, als des geschichtlichen Stoffes wegen. Der Dichter hat es verstanden, die Haupteigenschaften Yorks: Pflichtgefühl. Königstreue u. Vaterlandsliebe scharf zu zeichnen, weniger gut den zwischen diesen entstehenden Konflikt. Die Zeitlage wird besonders aus den Nebenhandlungen klar, die aber die Haupthandlung manchmal überwuchern. Ein preussischer Major tritt vor Ausbruch des russischen Krieges mit Yorks Wissen in russische Dienste über. Seiner Braut stellt ein französischer Konsul nach, der sie schliesslich als russische Spionin verhaften lassen will; sie aber entflieht, beschützt durch Yorks Truppen. Später entlarvt York diesen Konsul als einen Betrüger, der im Bunde mit dem französischen Intendanten für Heereslieferungen bestimmtes Geld unterschlagen hat. Hierbei wird von des Konsuls Diener ein deutsches Mädchen meuchlings erschossen, das sich als Jüngling ausgegeben hat, um ins preussische Heer eintreten zu können, von dem es sicher hofft, dass es bald gegen die Franzosen fechten werde. Letzteres macht den Eindruck der Unwahrscheinlichkeit, wie man auch nicht recht versteht, dass der in russische Dienste getretene preussische Major durch eines russischen Verräters Kugel fällt.

Löbau. Dr. C. Franke.

Prüll, Hermann. Aus der Himmels- und Länderkunde. Die Lichter am Himmel, ihre Zeichen und Zeiten. Die aussereuropäischen Erdteile. Nach wirtschaftlichen Gesichtspunkten bearbeitet. Leipzig, Ernst Wunderlich, 1900. 186 S. 2 Mk., geb. 2,40 Mk.

Das Buch stellt sich in Anordnung und Durchführung, äusserer Ausstattung und Druck als ein Seitenstück zu Tischendorfs Präparationen, Teil V, dar. Mit diesem Vorbereitungsbuche hat es die Methode vollkommen gemeinsam, beide bauen sich auf der Herbart-Zillerschen Pädagogik auf. Im allgemeinen sind beide Werke gleich gut, Tischendorf verdient nach Uebersichtlichkeit, Ausdruck und Anschaulichkeit in vielen Punkten den Vorzug, dagegen ist ihm Prüll unbedingt an wissenschaftlicher Vertiefung überlegen. Dies zeigt sich vor allem in der Erklärung der Ursachen geographischer Erscheinungen. Hierin liegt meines Erachtens der Hauptwert des Prüllschen Buches für den Lehrer, der nicht in der Lage ist, selbst die Fortschritte der Geographie zu verfolgen. Dass hierbei der Verfasser nicht selten über die Ziele der Volksschule hinausgeht, ist kein Fehler. Er sagt selber zu diesem Punkt: „Der Lehrer mag nur nach seinem Bedarfe und Gutdünken auswählen“. Sicher wird es vielen Lehrern willkommen sein, ihre geographischen Kenntnisse an der Hand des vorliegenden Buches vertiefen zu können, ohne selbst Quellenstudien vornehmen zu müssen, und gleichzeitig sich auf den Unterricht vorzubereiten. Besonders hervorzuheben sind die Begründungen der Oberflächenformen und die am Schluss eines jeden Abschnittes gewonnenen „Gesetze“, die wohl richtiger als allgemeine Schlussfolgerungen zu bezeichnen wären. Lobenswert ist die Gliederung des Stoffes nach natürlichen Landschaften und die Zusammenfassung der gewonnenen Kenntnisse für grössere Naturgebiete. Von den Schilderungen ist die Wüstenreise vom Mittelmeer nach dem Sudan besonders gut gelungen. In den kolonialpolitischen Abschnitten ist bei

der Politik Englands in Südafrika auch die den deutschen Kolonien drohende Gefahr hervorgehoben. Deutsch-Ostafrika überschätzt der Verfasser, denn als Auswanderungsgebiet wird es nie mit Nordamerika zu vergleichen sein. Dagegen wird der Wert der deutschen Kolonien in der Südsee zu gering angeschlagen. Die wichtigsten geographischen Namen sind am Schluss der Abschnitte erklärt, allerdings ist manche Etymologie anfechtbar. Die Ziele, welche jeder methodischen Einheit vorangestellt sind, könnten mehrfach geographisch, statt geschichtlich gehalten sein. Das Buch als Ganzes ist als durchaus gelungen zu bezeichnen und zur Anschaffung zu empfehlen. In den Einzelheiten wird allerdings bei einer Neuauflage, die wir dem Buche nur wünschen können, an vielen Punkten die bessernde Hand anzulegen sein. In dieser Beziehung habe ich beim Lesen des Prüllschen Buches denselben Wunsch empfunden, wie schon früher bei den Büchern Tischendorfs und anderer Verfasser aus dem Kreise der Volksschule. Die Herren würden sich und ihren methodisch oft vortrefflichen Werken einen grossen Dienst erweisen, wenn sie wenigstens die Korrekturen einem Geographen von Fach zur Durchsicht vorlegen wollten. Es würden sich dann eine Menge kleiner sachlicher Irrtümer vermeiden lassen, die für sich nicht bedeutend sind, aber doch in ihrer Häufigkeit störend wirken und den Benutzer des Buches, der nicht selbst den Inhalt kontrollieren kann, den Schülern falsche Thatsachen berichten lassen. Auch die Verlagshandlungen würden aus einem derartigen Verfahren für sehr wenig Mühe und äusserst geringe Unkosten nicht unbeträchtlichen Vorteil ziehen. Wie Tischendorf ist auch Prüll nicht frei von einer grösseren Anzahl sachlicher Unrichtigkeiten, ich habe wie bei Tischendorf deren über 40 gezählt, von denen mehrere jedenfalls auf Druckfehler zurückzuführen sind. Es ist mir in Rücksicht auf den Raum nicht möglich, alle hier aufzuführen, nur einige seien für die Benutzer des Buches angegeben: die Passate sind mehrfach nicht richtig zur Erklärung herangezogen. Der Verf. schreibt stets Monsum statt Monsun. Auf Ceylon sollen Neger wohnen. Eine Stadt Deutsch-Kiautschau giebt es neben Tsintau nicht. Ganz unerklärlich ist mir, wie das Klima am Baikalsee „vorzüglich und milder als in Europa" (!) sein soll. Die Republik „Zentralamerika" ist nicht vorhanden. S. 91 der Texas. Tabor ist längst nicht mehr die Residenz Meneliks u. s. w. Unter Erdrevolution versteht die wissenschaftliche Geographie etwas ganz anderes als der Verfasser.

Die ersten 13 Seiten bringen in elementarer Form das Wichtigste über die Erde, ihre Bewegung, Zonen und Gradnetze und den Mond. Hier fehlt für den Lehrer der Hinweis, dass die sogenannten Beweise für die Kugelgestalt der Erde doch nur die Krümmung der Erdoberfläche beweisen.

Papier und Druck sind gut, nur ist mir aufgefallen, dass zu dem mir vorliegenden Exemplar zweierlei Papier verwendet worden ist.

Plauen i. V. Dr. Zemmrich.

Der mit diesem Hefte abschliessende 22. Jahrgang enthält, wie der vorhergehende, 28 Druckbogen. Versehentlich ist Heft 5 mit falscher Bogen- und Seitenzählung begonnen worden. Eine Lücke im Text liegt nicht vor.

Buchdruckerei Richard Haubold, Meissen.

Preis des Jahrganges (sechs Hefte) 6 Mark.

Pädagogische Studien

Neue Folge

Begründet von Prof. Dr. W. Rein.

XXII. Jahrgang.

Herausgegeben

unter Mitwirkung von Seminardirektor *E. Ackermann*-Eisenach, Dr. *Barchudarian*-Weimar, Institutsdirektor Dr. *E. Barth*-Leipzig, Schulinspektor Dr. *A. Bliedner*-Eisenach, Töchterschullehrer *O. Foltz*-Eisenach, Lehrer *Fr. Franke*-Leipzig, Professor *Gottlieb Friedrich*-Teschen, Professor Dr. *A. Göpfert*-Eisenach, Mittelschullehrer *H. Grabs*-Glogau, Töchterschullehrer *H. Grosse*-Halle a. S., Schuldirektor Dr. *O. Haupt*-Oelsnitz i. V., Rektor *Hollkamm*-Glindenberg, Lehrer *Julius Honke*-Weitmar, Direktor Dr. *K. Just*-Altenburg, Seminaroberlehrer Dr. *Th. Klähr*-Dresden, Univers.-Prof. Dr. *Adolf Lasson*-Berlin, Oberlehrer *Fritz Lehmensick*-Jena, Oberschulrat Professor Dr. *Rud. Menge*-Oldenburg, Rektor *Ad. Rude*-Nakel (Netze), Schulrat Dr. *Rich. Staude*-Coburg, Lehrer *K. Teupser*-Leipzig, Seminaroberlehrer Dr. *E. Thrändorf*-Auerbach, Univers.-Professor Dr. *Th. Vogt*-Wien, Provinzialschulrat Professor *G. Voigt*-Berlin, Realg.-Direktor Prof. Dr. *Zange*-Erfurt, Lehrer *Peter Zillig*-Würzburg

von

Dr. M. Schilling,

Königl. Bezirksschulinspektor in Rochlitz.

Sechstes Heft.

Inhalt:

Dresden.

Verlag von Bleyl & Kaemmerer (Inh.: O. Schambach).

1901.

Preis des einzenen Heftes 1.30 Mark.

Inseraten-Anhang

zu den

Pädagogischen Studien.

XXII. Jahrgang. Heft 6.

Buchdruckerei Richard Hanbold, Meissen.


UNIVERSITY OF MICHIGAN
3 9015 07334 4585

